

# **PSIHOLOŠKA OBZORJA**

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

**Glavna in odgovorna urednica**

*izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko*

## **HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

*Official Journal of the Slovenian Psychological Association*

**Editor-in-Chief**

*Assoc. Prof. Cveta Razdevšek Pučko, PhD*

*Izdaja / Published by*

**Društvo psihologov Slovenije**

*(Slovenian Psychological Association)*

*Ljubljana*

*ISSN 1318-1874*

*Letnik (Volume) 20, številka (Number) 1, 2011*

# PSIHOLOŠKA OBZORJA

## HORIZONS OF PSYCHOLOGY

*Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija*  
*Official Journal of the Slovenian Psychological Association*  
*Letnik (Volume) 20, številka (Number) 1, 2011, ISSN 1318-1874*

### **Izdaja / Published by**

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

### **Glavna in odgovorna urednica / Editor-in-Chief**

*Cveta RAZDEVŠEK PUČKO*  
*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*  
*Oddelek za temeljni pedagoški študij*  
*Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija*  
*Tel. +386 (0)1 5892 328, Fax: +386 (0)1 5347 997*  
*email: cveta.razdevsek@pef.uni-lj.si*

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

*Gašper CANKAR*  
*Maja FURLAN*  
*Luka KOMIDAR*  
*Anja PODLESEK*  
*Vlasta ZABUKOVEC*

### **Uredniški svet / Scientific Board**

*Tiziano AGOSTINI*  
*Karin BAKRAČEVIČ VUKMAN*  
*Valentin BUCIK*  
*Zlatka ČUGMAS*  
*Petra DOLENC*  
*Mojca JURISEVIČ*  
*Tina KAVČIČ*

*Darja KOBAL GRUM*  
*Lidija MAGAJNA*  
*Vlado MIHELJAK*  
*Aljoscha NEUBAUER*  
*Sonja PEČJAK*  
*Vesna RADONJIČ MIHOLIČ*  
*Argio SABADIN*

*Meta SHAWE-TAYLOR*  
*Gregor SOČAN*  
*Lea ŠUGMAN BOHINC*  
*Vladimir TAKSIČ*  
*Predrag ZAREVSKI*  
*Maja ZUPANČIČ*

**Lektoriranje angleških ključnih besed, vsebinska obdelava in razvrstitev besedila:** *Maja FURLAN*

**Oblikovanje ovitka:** *Jana LESKOVEC*

**Tehnično urejanje in prelom:** *Žiga HRČEK*

**Tisk:** *Tiskarna Vovk d.o.o., Domžale*

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

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

**Naročniški naslov:** *Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, Ulica Stare pravde 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, telefon/fax: +386 (0)1 282 1086*

*Davčna številka: SI 51264218; Poslovni račun: 02010-0091342732*

© 2011 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščiten z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofili, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

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

*Psihološka obzorja* so indeksirana v *PsycINFO*, svetovni bibliografski bazi psihološke literature.

Revija izhaja s finančno podporo Agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Znanstvenoraziskovalnega inštituta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

## **Vsebina**

<i>Vlasta ZABUKOVEC</i> <i>Uvodnik</i>	5
---	---

### **Znanstveni empiričnoraziskovalni prispevki**

<i>Sergei A. SHCHEBETENKO</i> <i>Potreba po spoznavi in stališča do priseljencev med ruskimi študenti</i>	7
--	---

<i>Barbara ŠTEH in Petra MRVAR</i> <i>Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom</i>	17
--	----

<i>Tina PODLOGAR in Boštjan BAJEC</i> <i>Povezanost časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem</i>	43
---	----

### **Strokovni raziskovalnoempirični in pregledni prispevki**

<i>Eva BOŠTJANČIČ in Marina VIDMAR</i> <i>Karierna pričakovanja študentov psihologije</i>	63
--	----

<i>Tinkara PAVŠIČ MREVLJE</i> <i>Sodni izvedenec psihološke stroke</i>	79
---	----

<i>Marko DIVJAK in Vlasta ZABUKOVEC</i> <i>Predstavitev priročnika za evalvacijo medijskih kampanj v prometu</i>	95
---	----

### **Ocena knjige**

<i>Barbara ŠTEH</i> <i>Ocena priročnika »Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija«</i>	101
--	-----

### **Novi doktorati**

<i>Drago ŽAGAR</i> <i>Predstavitev doktorske disertacije "Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj" (dr. Katja Depolli Steiner)</i>	105
---	-----

<i>Predvideni prispevki v številki 2 letnika 20 (2011) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ</i>	110
--	-----

<i>Navodilo avtorjem prispevkov</i>	111
-------------------------------------	-----

## Contents

<i>Vlasta ZABUKOVEC</i> <i>Introduction</i>	5
--	---

### Scientific papers (empirical research papers)

<i>Sergei A. SHCHEBETENKO</i> <i>Need for cognition and attitudes toward immigrants among Russian students</i>	7
---	---

<i>Barbara ŠTEH in Petra MRVAR</i> <i>Mutual Attitudes and Expectations of Teachers, School Counsellors and Parents in the Context of Co-operation Between the School and the Home</i>	17
---	----

<i>Tina PODLOGAR in Boštjan BAJEC</i> <i>The Connection of Time Perspective with Personality Traits and Subjective Well-Being</i>	43
--	----

### Professional papers

<i>Eva BOŠTJANČIČ in Marina VIDMAR</i> <i>Psychology students' career expectations</i>	63
---	----

<i>Tinkara PAVŠIČ MREVLJE</i> <i>Forensic psychologist</i>	79
---	----

<i>Marko DIVJAK in Vlasta ZABUKOVEC</i> <i>Evaluation tool for road safety campaigns - a short overview</i>	95
--	----

### Book review

<i>Barbara ŠTEH</i> <i>Review of the manual »Updating instruction practice in grammar school. Psychology«</i>	101
--	-----

### New PhD theses

<i>Drago ŽAGAR</i> <i>Presentation of the doctoral dissertation "Teacher stress and burnout in relation to teachers' beliefs and expectations" (Katja Depolli Steiner, PhD)</i>	105
--	-----

<i>Content of the next issue, No. 2, Vol 20 (2011), of HORIZONS OF PSYCHOLOGY</i>	110
---	-----

<i>Instructions for contributors</i>	111
--------------------------------------	-----

## **Spoštovane članice, spoštovani člani, drage kolegice in dragi kolegi!**

Dovolite, da vas ob izidu prve letošnje številke Psiholoških obzorij nagovorim v imenu novega vodstva Društva psihologov Slovenije. Ožje vodstvo, v katerem smo Vlasta Zabukovec (*predsednica*), Vita Poštuvan (*generalna sekretarka*), Anita Celarec (*podpredsednica za organizacijske zadeve*), Robert Masten (*podpredsednik za finančne zadeve*) in Ana Arzenšek (*predsednica strokovnega sveta*) smo si v tem mandatu zastavili cilje, ki izhajajo iz novo oblikovane vizije DPS: »*Vizija članov DPS je aktivno povezovanje in sodelovanje psihologov z namenom uveljavljanja stroke in kompetenc psihologov, nudenja medsebojne strokovne podpore in zaščite, izobraževanja, usposabljanja in informiranja psihologov.*«

Prva naloga se veže na *povezovanje članov in njihovo informiranje*. Tesno je povezana s prenovo spletne strani, ki trenutno poteka in bo zastavljena tako, da bo možna kar največja komunikacija med člani. Pomemben člen povezovanja med psihologi so Dnevi psihologov. Letošnji, z osrednjo temo »*Izobraževanje, zaposlovanje in identiteta psihologov*«, bodo omogočili strokovno povezovanje članov različnih strokovnih področij. Pretekle izkušnje kažejo, da se člani v večji meri povezujejo znotraj sekcij. Zato smo se odločili, da pripravimo tudi neformalno srečanje psihologov in s tem dosežemo spoznavanje in povezovanje članov med sekcijami. Za nove člane pa pripravljamo poseben sprejem. Poleg ožjega vodstva naj bi za realizacijo teh ciljev skrbele tudi sekcije. Informiranju članov bomo namenili posebno pozornost. Potekalo naj bi preko spletne strani in drugih elektronskih poti komuniciranja, sestankov, strokovnih in neformalnih srečanj. Za letošnje leto predvidevamo eno strokovno srečanje vsake sekcije, kamor bodo povabljeni tudi člani drugih sekcij. Na osnovi teh izkušenj bomo za naslednje leto pripravili načrt rednih sekcijskih srečanj za vse člane DPS in intervizijskih srečanj znotraj strokovnih področij.

Druga naloga je vezana na *Zakon o psihološki dejavnosti*. Glede na to, da se je postopek priprave osnutka Zakona o psihološki dejavnosti na Ministrstvu za zdravje ustavil, bomo v DPS iskali različne možnosti, da bi osnutek kmalu prišel v parlamentarno obravnavo. Oblikovana je bila delovna skupina, ki je prevzela operativne naloge za sprejem Zakona o psihološki dejavnosti. Zakon bo omogočil priznanje psihološke stroke in hkrati nudil zaščito svojim članom in uporabnikom psiholoških storitev. Delovno skupino vodi predsednica DPS.

Naslednja ključna naloga je *promocija psihologije kot stroke*. K temu v veliki meri prispeva tudi Zakon o psihološki dejavnosti. Je sicer dolgoročna aktivnost, vendar lahko že prvi koraki prispevajo k prepoznavnosti, predvsem znotraj različnih formalnih struktur (ministrstva, delovne organizacije). V letošnjem letu poteka tudi prenova koncepta revije Psihološka obzorja. V skladu s predlogom naj bi Psihološka

obzorja postala mednarodno priznana znanstvena revija. Ob njej pa naj bi se razvila tudi strokovna revija, ki bi nudila sveže informacije iz prakse. Do konca leta lahko pričakujemo zasnovo portala in koncept razvoja obeh revij, ki ga pripravlja posebej za to nalogo oblikovana delovna skupina, ki jo vodi Luka Komidar. Psihologijo kot stroko pa je potrebno predstaviti tudi širše, zato bomo v DPS poskrbeli za njeno promocijo. To nalogo je prevzela Petra Lepoša in trenutno intenzivno dela na strategiji promocije. K promociji stroke pa lahko v veliki meri prispeva tudi *EuroPsy* – evropski certifikat iz psihologije, ki določa standarde izobraževanja psihologov in omogoča mobilnost znotraj Evrope. V naslednjem obdobju ga bomo predstavili zainteresirani strokovni javnosti in pripravili vse potrebno za njegovo implementacijo. Nacionalni odbor za podeljevanje *EuroPsy* certifikata vodi Anja Podlesek.

To je le del nalog, ki smo si jih na začetku svojega mandata zastavili. Želimo si, da bi načrti, ki smo jih na kratko predstavili, vzbudili pri vas radovednost in željo po aktivni vključenosti v naše strokovno združenje. Vaša aktivna vloga pri sooblikovanju profesionalne identitete psihologov je zelo pomembna.

*Predsednica DPS  
Dr. Vlasta Zabukovec*

## **Need for cognition and attitudes toward immigrants among russian students**

*Sergei A. Shchebetenko*  
*Perm State University*

**Abstract:** The author examined how need for cognition may contribute to the attitudes toward immigrants among Russian students. It was shown that although need for cognition may not correlate with attitude toward immigrants directly it might either interact with other factors or influence several relations of attitudes. Specifically, low need for cognition may facilitate the application of immigrants' ethnicity as a cue for the attitudes toward immigrants. On the contrary, those participants having high need for cognition probably may not use immigrants ethnicity as a cue for attitudes. Additionally, need for cognition might make attitudes toward immigrants more positive among Russian women comparing with Russian men. Furthermore, a positive correlation between perceived stereotypicality and attitude toward immigrants was eliminated among low need for cognition participants. Moreover, this correlation has become even negative among low need for cognition males. The results of the study are discussed.

**Keywords:** attitudes toward immigrants, need for cognition, students, Russia

## **Potreba po spoznavi in stališča do priseljencev med Rusi**

*Sergei A. Shchebetenko*  
*Perm State University*

**Povzetek:** Avtor je raziskoval vpliv potrebe po spoznavi na stališča do priseljencev med Ruskimi študenti. Ugotovil je, da čeprav lahko potreba po spoznavi neposredno ne korelira s stališči do priseljencev, lahko bodisi vstopa v interakcijo z drugimi dejavniki ali pa vpliva na več stališčnih odnosov. Predvsem lahko nizka potreba po spoznavi spodbuja uporabo narodnosti priseljencev, kot znaka za stališče do njih. Nasprotno pa tisti udeleženci, ki so imeli visoko potrebo po spoznavi, verjetno ne bodo uporabili narodnosti priseljencev kot znak za stališča. Obenem potreba po spoznavi spodbuja pozitivnejša stališča do priseljencev pri Rusinjah v primerjavi z Rusi. Nadalje je bila pozitivna korelacija med zaznano stereotipnostjo in stališčem do priseljencev odstranjena med udeleženci z nizko potrebo po spoznavi. Ta korelacija je bila celo negativna med moškimi udeleženci z nizko potrebo po spoznavi. V zaključku avtor razpravlja o rezultatih raziskave.

**Ključne besede:** stališča do priseljencev, potreba po spoznavi, študenti, Rusija

## **Introduction**

Immigrants are one of major sources of maintaining the population in Russian Federation nowadays. Thus, according to Federal State Statistic Service of Russian Federation (2010), in 2009, the immigration growth in Russia compensated for the numerical loss of population and exceeded them by 1,4% which led even to the growth of Russian population for the first time throughout last 18 years.

Although the rates of immigration growth are far from those observed in the 1990's, immigration to Russia still remains at a relatively high level, primarily at the expense of citizens of the former Soviet republics who have decided to immigrate to Russia (Federal State Statistic Service of Russian Federation, 2010).

Stable and substantial inflow of immigrants against the background of natural population decrease in most regions of Russia leads to an increase in interethnic tensions. Vivid examples of this are such landmark events as the conflict in Kondopoga (BBC, 2006) or nationalistic riots in Moscow in December 2010 (Time, 2010).

Against this background, not only sociological statements and analyses of the situation play an important role, but also a research of psychological mechanisms of perception of immigrants by Russians is needed. Such a research would contribute to the identification of mechanisms underlying ethnic tensions among Russians and help to reduce them. In such a way, the study presented in this article concerns the contribution of several sociopsychological factors to the attitudes towards immigrants among Russians.

## **Theoretical Background**

Over the last several decades, the need for cognition (NC) has become one of the most investigated phenomena in several areas of social cognition including attitudes, persuasion, and stereotype research. The term of NC was used by John Cacioppo and Richard Petty (Cacioppo & Petty, 1982) to refer to individual differences in tendency to enjoy and be involved into a task solving that requires substantial cognitive efforts. In a recent review Petty, Briñol, Loersch, and McCaslin (2009) have stated that to date there are about 1,000 publications have either cited the original article on NC (Cacioppo & Petty, 1982) or the short version of the Need for Cognition Scale (Cacioppo, Petty, & Kao, 1984). Additionally, NC has been examined in well over 150 empirical investigations (Tormala & DeSensi, 2009).

Initially, NC has been considered as a differential application to the dual-process models of judgment including Elaboration Likelihood Model proposed by Petty and Cacioppo (1986). However, in the long run NC has been given a status of an independent construct engaged in a wide variety of psychological problems.



Thus, it has been repeatedly shown NC to be involved in attitudes formation. For instance, it predicts the reliance on effortful versus low-effort processing of social information (e.g., Cacioppo, Petty, & Morris, 1983; Tormala & DeSensi, 2008). Individuals high in NC tend to engage in metacognition (i.e., thinking about their own thoughts; Petty, Briñol, Tormala, & Wegener, 2007) in comparison to those low in NC. Moreover, NC moderates some attitudinal effects like mere thought effect (Smith, Haugtvedt, & Petty, 1994), sleeper effect (Priester, Wegener, Petty, & Fabrigar, 1999), or primacy and recency effects (Briñol & Petty, 2005). There is a strong evidence that NC plays a substantial role in decision making process influencing false memories production (Graham, 2007), halo effect (Perlini & Hansen, 2001), or subtle versus blatant priming (Petty, DeMarree, Briñol, Horcajo, & Strathman, 2008). Last but not least, NC has been shown to affect even the behavioral constructs like effectiveness of interpersonal relations. Particularly, Shestowsky and Horowitz (2004) revealed that people who were high in NC took a more involved role in small-group settings speaking longer than those low in NC.

NC is of special interest in context of intergroup perception. Thus, there is a strong evidence that NC is involved in stereotype utilization. Particularly, individuals low in NC are more likely to rely on stereotypes alone in judging other people (Carter, Hall, Carney, & Rosip, 2006; Schaller, Boyd, Yohannes, & O'Brien, 1995) than those who are high in NC.

## **Present research**

The primary goal of the current research was to investigate the contribution of NC to attitudes toward immigrants to Russia. There is a huge body of results concerning attitude toward immigrants to date (e.g., Dambrun, Taylor, McDonald, Crush, & Méot, 2006; Vaughan & Thompson, 1961). Some of them demonstrate that attitudes toward immigrants are affected by personality traits like authoritarianism, neuroticism or locus of control (Kornienko, Shchebetenko, & Baleva, 2007; Maio, Esses, & Bell, 1994; Shchebetenko, 2010; Siegman, 1961).

Specifically, there are some empirical results supporting the idea that the degree of NC can predict if one either relies or doesn't rely on stereotypes in judging immigrants. At least, considerable research has suggested that low-NC individuals are more likely to rely on stereotypes in judging other people (Carter et al., 2006) than are high-NC individuals. Still, there is no evidence of is this is the case in relation to Russians judging immigrants.

Additionally, previous research has revealed that attitudes toward an outgroup could be depended on stereotypicality of outgroup image invented (e.g., Burris & Rempel, 2004). Therefore, we have manipulated the degree of immigrant's stereotypicality as well.

## Method

### Participants and design.

128 participants were recruited at economical and philosophical-sociological faculties of Perm State University. The average age was 20.0 (SD = 1.74). Of the 128 participants 49 (38%) were males.

### Procedure

Participants were told that they will participate in two different studies. First, they completed several questionnaires including Russian version of 18-item Need for Cognition Scale (NCS; Cacioppo et al., 1984)<sup>1</sup>. The scale contains items such as “The notion of thinking abstractly is appealing to me”, and “Thinking is not my idea of fun” (reversed). All items were completed on a five-point scale anchored at (1) completely disagree and (5) completely agree. After that, participants read an autobiographical text written ostensibly by a 25-years old man describing himself as either Georgian or Uzbek immigrant in Russia. “The immigrant” has written about his habits, lifestyle, interests, values, etc. The texts were invented on the basis of descriptions of traits typical to Georgians and Uzbeks. These descriptions were obtained from an independent sample of participants (n = 30). They were told to list habits, lifestyle artifacts, interests, values, etc., Uzbeks and Georgians they believed to have. The qualities indicated the most were selected to prepare the stimuli. Additionally, they were asked to list habits, lifestyle artifacts, interests, values, etc they believed are typical for Russians. All the participants of this sample identified themselves as “Russians”.

### Dependent variable.

The attitude toward immigrants (ATI) was measured by the Scale of Immigrants’ Perception (Shchebetenko et al., 2006) consisted of five self-report items. The items are as follows: “I like the narrator”, “I share many values with the narrator”, or “The narrator repulses me” (reversed item). The scale uses a 7-point Likert-type response format anchored from -3 = very strong disagree to +3 = very strong agree. The internal consistency (Cronbach’s  $\alpha$ ) was .75, and the means of the scale’s items were distributed normally,  $z = .059$ ,  $p > .90$ .

---

<sup>1</sup> During this series participants also completed Eysenck Personality Questionnaire which results are out of our con-sideration in this article.

## **Independent variables.**

### **Need for Cognition.**

As far as I know there had been no Russian version of Need for Cognition Scale (Petty et al., 1984) so far. Therefore, first, I needed to develop such a version. The translation of the scale on Russian language was prepared by the author. Reversed translation was prepared by a Russian translator, speaking English fluently. The final version of 18-items scale was derived as a result of discussion among the author and the translator. The inter-item reliability of the scale was high,  $\alpha = .84$ . The scale did not correlate with any of subscales of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R; Eysenck & Eysenck, 1994), including social desirability subscale, all  $r_s < .18$ , all  $p_s > .05$ . Thus we can predict a sufficient degree of reliability and divergent validity of the scale.

### **Stereotypicity**

In this point, the procedure was substantially as that used by Burris and Rempel (2004). In both stereotypic and counterstereotypic conditions, the immigrant first stated that “I am an Uzbek (Georgian). I was born in Uzbekistan (Georgia) and stay in Perm for a year”. The respective self-descriptions subsequently diverged: The stereotypic immigrant described himself sticking to those stereotypic descriptions of given ethnicity obtained from Russian sample during the pretest (see the section “Procedure” for more details). The counterstereotypic immigrant described himself according to auto-stereotypes (i.e. Russian stereotype) obtained from the same sample during the pretest. Both texts were equal in terms of text size and stylistics.

Perceived stereotypicity. In addition, we measured the perceived stereotypicity (PC) of immigrant’s image. Participants thus answered four questions relating to the degree to which “the immigrant” is “a typical one”. The items were as follows: “The narrator behaves exactly in the way that most his countrymen usually behave”, “The narrator is a typical representative of his nation”, or “I see people of this nation in a different way” (reversed). The internal consistency of the scale was high,  $\alpha = .83$ , and the means of the scale’s items were distributed normally,  $z = .778$ ,  $p > .55$ .

## **Results**

Given that the means of NCS items were distributed normally,  $z = .687$ ,  $p = .734$ , we could extract three subgroups by the degree of NC using ranking procedure. These three subgroups (high, middle, and low levels of NC) differed between themselves extremely significantly,  $F(2, 119) = 259.34$ ,  $p < .0001$ . Thus, our manipulation of the need for cognition levels was quite sufficient.

## Correlations of NC with ATI

NC did not correlate neither with ATI,  $r(128) = .073$ ,  $p = .413$ , nor with PS,  $r(128) = -.056$ ,  $p = .528$ . At the same time, ATI and PS correlated significantly,  $r(128) = .187$ ,  $p = .034$ , thus attitude toward an immigrant was higher when he was considered by participants as “a typical one”.

Two-way ANOVA 2 (stereotype vs. counterstereotype image)  $\times$  2 (NC; high, low<sup>2</sup>) was insignificant,  $F(1, 80) = .54$ ,  $p = .463$ . On the other hand, although interaction between immigrant’s ethnicity and levels of NC was insignificant,  $F(1, 82) = .69$ ,  $p = .407$ , the post hoc LSD test has shown a significant effect of ethnicity among low-NC individuals,  $F(1, 82) = 4.54$ ,  $p = .036$ . They evaluated the Georgian “immigrant” much higher than the Uzbek. The ethnicity had no effect among high-NC participants,  $F < 1$ .

It was found as well that NC may interact with sex relating to attitudes toward immigrants,  $F(1, 82) = 6.70$ ,  $p = .011$ . In so doing, sex differences among those high in NC were found,  $F(1, 82) = 4.04$ ,  $p = .048$ , showing that high-NC women evaluated immigrants much higher than high-NC men. Moreover, differences between high-NC and low-NC women were also found,  $F(1, 122) = 5.70$ ,  $p = .019$ , showing that the more NC women have, the more positive attitude toward immigrants they assume. At the same time, among males there was a reversed but insignificant tendency,  $p = .138$ : the more NC men have, the more negative attitude they assume. This interaction was not specified neither by the immigrant’s ethnicity,  $F < 1$ , nor by immigrant’s stereotypicality,  $F(1, 76) = 1.58$ ,  $p = .213$ .

## NC, stereotypicality, and ATI.

Previous studies suggest that lower NC predicts more reliance on stereotypes when judging other people (Carter et al., 2006; Schaller et al., 1995). To test this prediction, we first studied if NC relates to the assessment of immigrants’ stereotypicality measured as PS. NC does not correlate with PS at all,  $r(128) = -.056$ ,  $p = .528$ . Moreover, analysis of covariance (ANCOVA) has revealed that the main effect of stereotypicality on PS ( $F(1, 123) = 39.90$ ,  $p < .0001$ ) was not specified by NC included as a continuous predictor,  $F(1, 122) = 40.84$ ,  $p < .0001$ . These results suggest that NC is to hardly influence the assessment of immigrant’s stereotypicality.

Next, recall that ATI correlated significantly with PS. However, we have found that this correlation was eliminated completely among those participants who were low in NC,  $r(42) = -.005$ ,  $p = .974$ . At the same time, it was either positive among high-NC individuals or positive and significant among middle-NC individuals,  $r(44) = .159$ ,  $p = .301$ , and  $r(42) = .430$ ,  $p = .004$ , respectively. Furthermore, the correlation between ATI and PS became approximately negative among low-NC men,

<sup>2</sup> The group of middle-NC participants ( $n=44$ ) was excluded from this type of analyses.

$r(16) = -.430, p = .097$ , but kept in tendency positive among low-NC women,  $r(26) = .226, p = .268$ .

## **Discussion**

The fact that low-NC individuals assessed Georgian immigrant higher than Uzbek could be determined by initially more positive attitudes among Russians toward Georgians compared with Uzbeks (note that the data were gathered in the late 2007, i.e. before Caucasian conflict of 2008). This preattitude could be due to the relative cultural (including religious) closeness between Georgians and Russians. The discrepancy between high- and low-NC individuals is due to more readiness among the latter group to rely on stereotypes than among the former. Similarly, Zhang and Buda (1999) have shown that the low-NC customers may evaluate negatively a marketing message source which looks like a “non-expert”. Additionally, NC correlates negatively with the need for structure, a well-known factor of the bias toward social heuristics (Cacioppo & Petty, 1982). The fact that the ethnicity effect did not emerge among high-NC individuals could be caused by the assumption that the preference of more culturally close to Russians Georgians in comparison with more culturally distant from Russians Uzbeks could be observed in the case of more superficial heuristic social perception that takes place among low-NC individuals. In other words, low-NC individuals can use immigrants’ ethnicity as a cue more readily than those of high NC.

There are not so many examples of sex differences in NC in recent literature. However, all of them are quite consistent. Thus, Tormala and Petty (2001) have revealed that participants’ sex interacts with NC on the amount of information recall; high NC women recalled more information than those of low NC. This correlation, however, was insignificant among men. In addition, Fu, Morris, Lee, Chao, Chiu, and Hong (2007) have shown that among Hong Kong Chinese participants only high NC females tend to seek the relevant information. These findings lend support to the notion that NC may evoke somewhat more cognitive activity among women than among men. Our effect of NC among females could be explained by this assumption as well. Therefore, this tendency results in increasing evaluations of immigrants among high-NC women. Even more interestingly, we have found the condition when ATI may correlate negatively with immigrant’s stereotypicality; this is low-NC men. This must be a group of extreme risk in light of immigrants’ perception by Russians.

## **Limitations and Suggestions for Future Research**

The present study included participants who were undergraduates of humanitarian faculties of a university in a Russian city located far from state boundary.

Due to the provincial status of Perm University, most students who were engaged in the study grew up in Perm region and live there during all their lives. Therefore, future studies could include samples different from that we have used in this study. For instance, one may study samples of different ages, socioeconomic status and so forth, statistically controlling participants' involvement with communication with immigrants.

Additionally, the sample size in this study was relatively small, which also limits the validity of the results. Thus, some results were obtained using truncated samples which further reduces the validity of the results. Future studies should use samples of bigger size. This will also allow to administer statistics more versatile in its predictions such as structural equation modelling or robust statistics.

However, the consistency of our results with those obtained previously by other scholars involved in need for cognition research makes our results being quite valid. In spite of aforementioned restrictions, this study poses a problem of substantial relevance for contemporary Russian society which needs a comprehensive research in the near future.

## References

- Briñol, P., & Petty, R. E. (2005). Individual differences in persuasion. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes and attitude change* (pp. 575–616). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Burris, C. T., & Rempel, J. K. (2004). "It's the end of the world as we know it": Threat and the spatial-symbolic self. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 19–42.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116–131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of "need for cognition." *Journal of Personality Assessment, 48*, 306–307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, argument recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 805–818.
- Carter, J. D., Hall, J. A., Carney, D. R., & Rosip, J. C. (2006). Individual differences in the acceptance of stereotyping. *Journal of Research in Personality, 40*, 1103–1118.
- Dambrun, M., Taylor, D. M., McDonald, D. A., Crush, J., & Méot, A. (2006). The relative deprivation-gratification continuum and the attitudes of South Africans toward immigrants: A test of the V-Curve Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 1032–1044.
- Eysenck H. J., & Eysenck S. B. G. (1994). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R Adult) comprising the EPQ-Revised (EPQ-R) & EPQ-R Short Scale*. San Diego, Ca: EdITS.

- Federal State Statistic Service of Russian Federation. Retrieved from: [www.gks.ru; http://www.gks.ru/bgd/regl/b10\\_01/IssWWW.exe/Stg/d12/4-0.htm](http://www.gks.ru/http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_01/IssWWW.exe/Stg/d12/4-0.htm)
- Fu, J. H., Morris, M. W., Lee, S., Chao, M., Chiu, C., & Hong, Y. (2007). Epistemic motives and cultural conformity: Need for closure, culture, and context as determinants of conflict judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 191–207.
- Graham, L. M. (2007). Need for cognition and false memory in the Deese-Roediger-McDermott paradigm. *Personality and Individual Differences, 42*, 409–418.
- Kornienko, D. S., Shchebetenko, S. A., & Baleva, M. V. (2007). Sex differences, stereotype, and locus of control in immigrants' image perception. *Perm State Pedagogical University Bulletin: Differential Psychology, 2*, 48–63.
- Maio, G. R., Esses, V. M., & Bell, D. W. (1994). The formation of attitudes toward new immigrant groups. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 1762–1776.
- Perlini, A. H., & Hansen, S. D. (2001). Moderating effects of need for cognition on attractiveness stereotyping. *Social Behavior and Personality, 29*, 313–321.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 318–329). New York: Guilford Press.
- Petty, R. E., Briñol, P., Tormala, Z. L., & Wegener, D. T. (2007). The role of metacognition in social judgment. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 254–284). New York: Guilford Press.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Petty, R. E., DeMarree, K. G., Briñol, P., Horcajo, J., & Strathman, A. J. (2008). Need for cognition can magnify or attenuate priming effects in social judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 900–912.
- Priester, J., Wegener, D., Petty, R. E., & Fabrigar, L. (1999). Examining the psychological processes underlying the sleeper effect: The elaboration likelihood model explanation. *Media Psychology, 1*, 27–48.
- Shuster, S. (2010, December 23). Racist violence threatens Russia's World Cup plans. *Time*. Retrieved from
- Russian town hit by race violence. (2006, September 4). *BBC News*. Retrieved from: ]
- Schaller, M., Boyd, C., Yohannes, J., & O'Brien, M. (1995). The prejudiced personality revisited: Personal need for structure and formation of erroneous group stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 544–555.
- Shchebetenko, S. A. (in press). Perceiving immigrants: Effects of cognitive load, stereotypicality, and personality traits. *Psychological Journal, 31*.
- Shestowsky, D., & Horowitz, L. M. (2004). How the Need for Cognition Scale predicts behavior in mock jury deliberations. *Law and Human Behavior, 28*, 305–337.
- Siegmán, A. W. (1961). A cross-cultural investigation of the relationship between ethnic prejudice, authoritarian ideology, and personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 654–655.
- Smith, S. M., Haugtvedt, C. P., & Petty, R. E. (1994). Need for cognition and the effects of repeated expression on attitude accessibility and extremity. *Advances in Consumer Research, 21*, 234–237.

- Tormala, Z. L., & DeSensi, V. L. (2008). The perceived informational basis of attitudes: Implications for subjective ambivalence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*, 275–287.
- Tormala, Z. L., & DeSensi, V. L. (2009). The effects of minority/majority source status on attitude certainty: A matching perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35*, 114–125.
- Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2001). On-line versus memory-based processing: The role of “Need to Evaluate” in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 1599–1612.
- Vaughan, G. M., & Thompson, R. H. T. (1961). New Zealand children’s attitudes towards Maoris. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *62*, 701–704.
- Zhang, Y., & Buda, R. (1999). Moderating effects of need for cognition on responses to positively versus negatively framed advertising messages. *Journal of Advertising*, *28*, 1–15.



## **Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom**

*Barbara Šteh in Petra Mrvar\**

*Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

**Povzetek:** V prispevku se osredotočamo na vlogo nekaterih dejavnikov kakovostnega sodelovanja med šolo in domom, še zlasti smo pod drobnogled vzeli vlogo stališč in pričakovanj staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev drug do drugega. Empirično raziskavo smo izvedli v šolskem letu 2007/08 na reprezentativnem vzorcu učiteljev osnovnih šol in svetovalnih delavcev osnovnih šol in srednjih šol v Sloveniji ter staršev otrok, ki obiskujejo 3., 5./6. in 9. razred osnovne šole. Ena glavnih ugotovitev je, da učitelji, svetovalni delavci in starši dvomijo v kompetentnost drug drugega, kar ni dobra osnova za kakovostno medsebojno sodelovanje. Temelj vzpostavljanja uspešnega sodelovanja pa je v prvi vrsti zavedanje, da si starši in šola delijo odgovornost za razvoj in socializacijo otroka ter da se v tej deljeni odgovornosti srečujejo kot enakovredni sogovorniki, ki se preko svojih raznolikih znanj, spretnosti, izkušenj in virov moči dogovarjajo o ciljih in nalogah medsebojnega sodelovanja, z namenom podpore in spodbujanja celovitega osebnostnega razvoja otroka.

**Ključne besede:** učitelji, svetovalni delavci, starši, sodelovanje, stališča, pričakovanja

## **Mutual Attitudes and Expectations of Teachers, School Counsellors and Parents in the Context of Co-operation Between the School and the Home**

*Barbara Šteh and Petra Mrvar\**

*Department of educational sciences, Faculty of Arts, University of Ljubljana*

**Abstract:** In this paper we focus on the role of some factors of quality co-operation between the school and the home, particularly focusing on the role of attitudes and expectations of parents, teachers and counselling workers towards each other. The empirical research was carried out in the 2007/08 school year on a representative sample of primary school teachers together with primary and secondary school counsellors and parents of children who attended the third, fifth/sixth and ninth primary school grades in Slovenia. One of the main findings is that teachers, counsellors and parents doubt each other's competences, which is not a sound basis for quality mutual co-operation. Establishment of successful co-operation is based primarily on awareness that both parents and the school share responsibility for the child's development and socialization and that in this shared responsibility they meet as equal interlocutors who confer, through their varied areas

---

\* Naslov/Adress: doc.dr. Barbara Šteh, doc.dr. Petra Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-mail: Barbara.Steh@guest.arnes.si, Petra.Mrvar@ff.uni-lj.si

of expertise, skills, experiences and sources of power, concerning goals and tasks of mutual co-operation, aimed at supporting and encouraging the child's comprehensive personal development.

**Key words:** teachers, counselling workers, parents, cooperation, attitudes, expectations

CC = 3430

## Uvod

V kontekstu zagotavljanja kakovostnega sodelovanja med šolo in domom se vedno znova pojavljajo številna aktualna vprašanja: od tega kakšen je sploh smisel tega sodelovanja, kakšna naj bo osnovna filozofija tega sodelovanja oz. kakšen model sodelovanja med šolo in domom naj si v okviru določene šole trudijo vzpostaviti, do tega kaj vse vpliva na uspešno vzpostavljanje in zagotavljanje tega sodelovanja. Številne koristi, ki jih prinese aktivno vključevanje staršev v šolo, so se potrdile v različnih študijah, in sicer na različnih ravneh pri vseh vpletenih (npr. Booth in Dunn, 1996; Epstein, 1995; Esler, Godber in Christenson, 2002; Gonzalez-DeHass, Willems in Doan Holbein, 2005; Henderson in Berla, 1994; Hornby, 2000; Olsen in Fuller, 2003; Pomerantz, Moorman in Litwack, 2007). Kakovostno sodelovanje med šolo in domom pozitivno vpliva na razvoj, motivacijo in uspeh otroka v šoli ter odnos do nje, koristi takšnega sodelovanja pa se kažejo tudi pri starših, učiteljih in pri delu šole nasploh.

- Študije kažejo, da učenci dosegajo boljše učne rezultate, so bolj motivirani za delo v šoli, kažejo bolj pozitiven odnos do šole, bolj redno obiskujejo šolo in pouk, si bolj prizadevajo za šolo. Pokaže se tudi upad neprimerne vedenja, izboljšanje medosebnih odnosov ipd.
- Kakovostno sodelovanje med šolo in domom pozitivno vpliva na družino oz. starše: le-ti dobijo v šoli zamisli, kako otroku pomagati doma, postanejo samozavestnejši glede pomoči otroku pri učenju, se bolj zavzamejo za otroka in ga podpirajo, izboljšajo se medosebni odnosi in komunikacija v družini, starši spoznajo, kako deluje šola in vzgojno-izobraževalne programe ter imajo pozitivnejši odnos do učiteljev in šole nasploh.
- Prednosti za učitelje oz. šolo se kažejo v večjem zadovoljstvu in zvišanju morale pri učiteljih, učitelji dobijo podporo staršev, izboljša se sodelovanje med učitelji in nenazadnje izboljša se šolska oz. razredna klima.

Kakšni in kako veliki bodo učinki tega medsebojnega sodelovanja je odvisno od intenzivnosti in kakovosti. V tem prispevku se ne bomo ukvarjali z učinki in razlogi za sodelovanje, temveč bomo skušali osvetliti nekatere dejavnike, ki vplivajo na kakovost sodelovanja. Še zlasti bomo pod drobnogled vzeli vlogo stališč in pričakovanj staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev drug do drugega in kako le-ta vplivajo na kakovost medsebojnega sodelovanja.

## Dejavniki, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom

Na kakovost sodelovanja med šolo in domom vpliva vrsta različnih dejavnikov ter njihova medsebojna interakcija. Eccles in Harold (1996) na podlagi izčrpnega pregleda raziskav o sodelovanju med šolo in domom navajata naslednje dejavnike:

- Značilnosti, odnos in drža staršev oz. družine do šole; med značilnosti staršev oz. družine avtorja uvrščata spol, starost, izobrazbo, kulturni izvor, število otrok, družinski status, zaposlitveni status, socialnoekonomski status, psihološko podporo v družini; med odnos in držo staršev oz. družine uvrščata vrednote, starševsko vlogo, zadovoljstvo s samim seboj, odnos do šole, do lastnega šolanja, pričakovanja ob otrokovem šolanju in uspehu, percepcijo otrokovih sposobnosti in interesov, odnos do otrokovih spretnosti, odnos z otrokom, vzgojne cilje.
- Med značilnosti otroka uvrščata: spol, starost, kulturni izvor, sposobnosti, interese, pretekle izkušnje in temperament otroka.
- Značilnosti, odnos in drža šolskega osebja; med značilnosti šolskega osebja avtorja uvrščata spol, starost, kulturni izvor, socialnoekonomski status, leta delovnih izkušenj; med odnos in držo šolskega osebja pa vrednote, stališča pedagoških delavcev do starševske vloge, stereotipe, zadovoljstvo s samim seboj, cilje, ki si jih postavijo za učence, odnos do učencev in znanje ter spretnosti s področja sodelovanja s starši.
- Značilnosti šole so vrsta in stopnja šole, velikost šole, socialnoekonomski status šole, klima v šoli in odnos do sodelovanja s starši.
- Pri značilnostih širše okolice gre za možnosti sodelovanja z drugimi institucijami v okolju šole in doma, podporo v drugih institucijah, varnost in spodbudnost okolice, v kateri je šola in kjer otrok živi.
- K tem dejavnikom Epstein (1996) dodaja še čas, ki je na voljo za sodelovanje tako s strani šole kot s strani staršev; pomanjkanje časa negativno vpliva na odnos in medsebojno sodelovanje.

Gre za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki pa lahko sodelovanje med šolo in domom spodbujajo ali zavirajo. Sodelovanje bo tem bolj uspešno, čim bolj bodo učitelji, svetovalni delavci in starši poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja. Pri tem so pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo šola (učitelji in drugi strokovni delavci) in starši drug do drugega. Pričakovanja šole in staršev o sodelovanju so tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje, ki usmerjajo sodelovanje in hkrati vplivajo na učinkovitost le-tega. Ta pričakovanja se lahko medsebojno ujemajo, velikokrat pa so tudi različna in močno mimobežna. Kolikor manj je soglasja med pričakovanji šole in staršev, toliko večja je nevarnost neuspeha v medsebojnem sodelovanju in toliko bolj verjetno je nezadovoljstvo ter razočaranje na obeh

straneh. Epstein (1990, cit. v Hornby, 2000) ugotavlja, da je večina staršev zainteresirana za izobraževanje svojih otrok in to ne glede na socialno poreklo in položaj. Problem vidi v tem, da večina staršev ne ve, kaj šole pričakujejo od njih in kako lahko prispevajo k šolanju svojih otrok. Pomembno je torej, da učitelji in svetovalni delavci vedno znova poskrbijo za to medsebojno razjasnjevanje pričakovanj. Naj za orientacijo navedemo nekaj najbolj tipičnih pričakovanj, ki jih navajajo starši in učitelji na različnih koncih sveta (Hornby, 2000). Starši pričakujejo od učiteljev, da se ti v večji meri posvetujejo z njimi in prisluhnejo njihovemu pogledu, da so pripravljeni priznati, če česa ne vedo, da stopijo v stik z njimi, če posumijo, da ima njihov otrok kakršne koli težave, da vse otroke obravnavajo s spoštovanjem, ipd. Učitelji pa pričakujejo od staršev, da so odkriti glede otrokovih potreb, zdravstvenih težav in domačih razmer, ki lahko vplivajo na otrokovo učno uspešnost, da tudi doma podpirajo upoštevanje šolskih pravil vedenja, da spremljajo domače delo otroka, da se udeležujejo aktivnosti pripravljenih za njih, ipd. Iz navedenih tipičnih pričakovanj je razvidno, da si oboji na prvem mestu želijo odprtosti, upoštevanja in spoštovanja.

Med vsemi dejavniki velja posebej izpostaviti tako stališča staršev kot učiteljev in svetovalnih delavcev drug do drugega, do vloge enih in drugih, do šole ter medsebojnega sodelovanja. Upoštevati moramo, da imajo morda nekateri starši že izoblikovana negativna stališča do šole in učiteljev zaradi lastnih negativnih izkušenj še iz časa svojega šolanja. Problem pa so lahko tudi negativna stališča učiteljev oz. svetovalnih delavcev do staršev in dela z njimi. Hornby (2000) izpostavlja vrsto stališč, ki jih pogosto zasledimo pri učiteljih, in prispevajo k neuspešnem sodelovanju:

- starši so videni kot problem, ker ne sprejmejo učiteljevega, svetovalčevega pogleda na problem;
- starši so videni kot tekmeci; lahko imajo različne cilje in prioritete glede na te, ki se postavljajo v šoli, starši pogosto poročajo o stvareh, ki jih učenci doma uspešno opravijo, a v šoli niso opažene; tako učitelji kot starši dvomijo v delo in ukrepe drug drugega;
- učitelji lahko smatrajo starše kot preveč ranljive, da bi jih lahko smatrali kot partnerje, ali pa s svojim superiornim nastopom še prispevajo k ranljivosti in obrambnem vedenju staršev;
- učitelji vidijo starše kot manj sposobne in zato ne jemljejo idej in mnenj staršev kot kredibilnih, čeprav si to zaslužijo, saj imajo starši ogromno informacij o svojih otrocih, ki bi lahko zelo koristile učiteljem;
- učitelji vidijo starše kot potrebne pomoči in domnevne slabosti staršev postanejo središče obravnave namesto težav otroka; starši to občutijo kot izrazito obremenjujoče;
- starši so lahko videni kot vzrok učenčevih težav v smislu zanemarjanja ali neustreznega discipliniranja, ipd., vendar so zelo pogosto obravnavani kot

- slabi starši celo, ko gre za specifične učne težave otroka; starši se že tako večinoma čutijo krive zaradi enega ali drugega vzroka in povečevanje njihovega občutka krivde zagotovo ne vodi k reševanju problemov;
- mnogi učitelji so prepričani, da je do staršev potrebno vzdrževati profesionalno distanco; določeno mero čustvene distance so izpostavljali v mnogih treningih profesionalnih spretnosti, lahko pa izvira iz vseh predhodnih stališč ali pa nezaupanja v samega sebe; problem je, da starši zelo hitro začutijo to čustveno distanco in jo doživljajo kot pomanjkanje učiteljeve empatije ter ob tem izgubijo zaupanje v učitelja.

Morebitna negativna stališča staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev en do drugega in različna pričakovanja do medsebojnega sodelovanja je potrebno na šoli v okviru oddelkov identificirati, jih sprejeti, razumeti in jih sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse sodelovanja s starši, preko katere se ovrednoti lastna stališča, ravnanja in učinkovitost ter neučinkovitost dosedanjega dela s starši. Evalvacija, ki naj bi vključevala vse udeležene v sodelovanju, omogoča tako na institucionalni kot osebni ravni refleksijo o vzpostavljenem odnosu in dosedanji praksi medsebojnega sodelovanja. To velja še posebej tedaj, ko se pri sodelovanju srečujemo z raznolikimi starši.

### **Sodelovanje z raznolikimi starši**

Starši so vsekakor zelo raznoliki in z nekaterimi bodo učitelji oz. svetovalni delavci še posebej težko vzpostavili stik in uspešno sodelovali. Vprašajmo se, kdo so ti starši, kakšni so razlogi za to oteženo sodelovanje in kakšni so možni pristopi. Hornby (2000) jih je razdelil v osem skupin.

#### *1. Starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih*

Ti starši ne hodijo na govorilne ure, ne pregledujejo domačih nalog, se ne odzivajo na učiteljeva vabila ... Učiteljem se zdi, da ne skrbijo dovolj za svojega otroka in jim pripisujejo neodgovornost. Le redko to drži. V ozadju so lahko najrazličnejši razlogi: lahko so preobremenjeni z delom in skrbjo za družino, tako da jim ostane le malo energije in časa za vključevanje v izobraževanje otroka; lahko zaznavajo učitelje kot nedostopne in šolo kot negostoljubno ter se zato izogibajo vsem stikom; nekateri imajo za seboj lastne negativne izkušnje s šolo ali pa se bojijo, da bo učitelj na govorilni uri izpostavljaj le pomanjkljivosti njihovega otroka in jih grajal. Učitelji si morajo prizadevati pridobiti več informacij o teh starših in iskati različne poti, kako jih pritegniti k sodelovanju oz. vsaj zagotoviti medsebojno izmenjavo informacij. Predvsem je pomembno, da skušajo povečati svojo dostopnost. Ob stiku s starši je še posebej pomembno, da jim pokažejo, da so dobrodošli in jih skušajo razumeti.

2. *Starši, ki niso pripravljeni na sodelovanje*  
Gre za starše, ki jasno pokažejo, da niso pripravljeni sodelovati z učiteljem. To so lahko starši, ki so sicer strokovnjaki na svojem področju, tu pa presežejo meje svoje odgovornosti in so do učiteljev pretirano kritični ter zahtevni. Lahko se popolnoma distancirajo do šole, nekateri niti niso pripravljeni svoj čas namenjati pomoči otroku ob učenju, lahko pa so po drugi strani preveč vneti in hočejo učitelju »preveč« pomagati in prevzeti v svoje roke aktivnosti za katere so odgovorni učitelji. K takemu odnosu staršev veliko prispeva klima v družbi, v kateri učiteljski poklic ni preveč cenjen in se vsi smatrajo za strokovnjake za izobraževanje. V takih situacijah učiteljem oz. svetovalnim delavcem še kako prav pridejo asertivne spretnosti – da znajo jasno, umirjeno, nesovražno, a odločno izražati svoja čustva, potrebe in zahteve (Hornby, 2000; Woolfolk, 2002)
3. *Straši, ki se stalno pritožujejo, so sovražni in grozeči*  
Ena zahtevnejših situacij za učitelje je soočenje z starši, ki se pritožujejo glede stvari, za katere je odgovoren učitelj, še slabše pa je, če so starši ob tem agresivni in začnejo groziti. Obstajajo trije poglobitvi razlogi zato, da starši postanejo sovražni do učitelja. Lahko občutijo pristno krivico, zaradi katere se opravičeno jezijo. Lahko imajo težave na nekem drugem področju svojega življenja in so svojo jezo neopravičeno prenesli na učitelja. Lahko pa imajo osebne težave in se tudi v drugih medosebnih odnosih nagibajo k agresivnemu vedenju. Ne glede na razloge je ključno, da se učitelji s starši ne prerekajo, skušajo ostati mirni in jih aktivno poslušajo. S tem skušajo doseči, da se umirijo, poleg tega pa ugotovijo ali je pritožba opravičena ali ni. Od tega je tudi odvisen nadaljnji odziv. Če pritožbe niso opravičene, je seveda pomembno, da jih učitelji jasno zavrnejo, a to je možno šele, ko se starš umiri.
4. *Starši, ki zlorablajo svojega otroka*  
Verjetno je to skupina staršev, ki predstavlja za učitelje največjo obremenitev. Vloga učiteljev pa je tu predvsem v identificiranju potencialnih znakov zlorabe, informiranju ustreznih strokovnih služb in zagotavljanju podpornega in skrbnega okolja za tega otroka v okviru šole.
5. *Starši z osebnimi, partnerskimi in družinskimi problemi*  
Starši, ki so zapleteni v lastne probleme, so za učitelje problem, ker niso zmožni posvečati dovolj pozornosti otrokovim potrebam in igrati ustrezne vloge v njihovem izobraževanju. Učiteljeva vloga zagotovo ni v tem, da bi se vmešaval v osebne težave staršev, vendar težko stoji popolnoma ob strani, če so ob tem prizadeti njegovi učenci. Če učitelj domneva, da problemi staršev vplivajo na učenčevo učenje in vedenje v šoli, je dobro, da o tem spregovori z starši, a z občutljivostjo in na štiri oči. Učitelji pri tem potrebujejo spretnosti poslušanja in svetovanja.
6. *Občutljivi in ranljivi starši*  
Gre za starše, ki so sami ranljivi in potrebujejo pomoč, da bi lahko ustrezno pomagali svojim otrokom oz. upoštevali njihove potrebe. Razlogi so najrazličnejši,

od tega da imajo težave z zdravjem, da so nezaposleni, revni, imajo nizko izobrazbo ... do tega, da so mladi in neizkušeni, brez podpore širše družine in prijateljev, ali da imajo sami učne težave. Pomoč, ki jo potrebujejo ti starši pri nujenju podpore svojemu otroku, jim največkrat lahko nudijo učitelji, a tudi teh staršev največkrat ni v šolo. Najprej je torej potrebno priti do njih tako kot do prve skupine staršev. Nato jim je potrebno pomagati pri identifikaciji problema in iskanju rešitev. Po potrebi jih je potrebno usmeriti, da se obrnejo po pomoč na ustrezno institucijo. Z njimi je potrebno pogosto skupaj oblikovati konkreten načrt pomoči otroku, za njih pa so dobrodošla tudi posebna izobraževanja za starše, kot je to »šola za starše« in podobno.

7. *Starši, ki preveč ali premalo pričakujejo*

Nekateri starši od otroka preveč pričakujejo, postavljajo previsoke zahteve, ga stalno opozarjajo in s tem le prispevajo k njegovemu odporu in celo manjšim dosežkom kot jih je zmožen (Kottler in Kottler, 2001). Ti starši običajno sami dosegajo ali so dosegali visoke rezultate, tako pri izobraževanju kot delu, in težko sprejmejo, da njihov otrok ni zmožen dosegati rezultatov na isti ravni. Situacija je še posebej problematična, če ima otrok učne težave ali kakšne druge posebne potrebe. Prav tako pa omejujejo svojega otroka pri razvoju svojih potencialov in prevzemanju večje odgovornosti za svoje učenje starši, ki od svojega otroka premalo pričakujejo. Starši otrok s posebnimi potrebami so lahko do svojih otrok tudi preveč zaščitniki in s tem le omejujejo napredek svojega otroka. Učitelji naj bi z starši spregovorili o tem problemu z občutkom, a asertivno, saj ni produktivno, da se s starši zapletajo v diskusijo o tem ali je njihov otrok bolj ali manj sposoben. V razgovoru naj usmerijo pozornost na evalvacijo konkretnih otrokovih dosežkov in realistično načrtovanje konkretnih nadaljnjih učnih ciljev.

8. *Starši iz različnih kulturnih okolij*

Pogosto ugotavljajo nižjo raven vključevanja staršev, ki izhajajo iz drugega kulturnega okolja kot učitelj, in tudi učitelju je težko delati s temi starši (Harry, 1992, cit. v Hornby, 2000; Suarez-Orozco in Suarez-Orozco, 2001). Med učitelji in starši, ki izhajajo iz manjšinskih etničnih in kulturnih skupin, je oteženo sodelovanje iz različnih razlogov: lahko gre že za jezikovne prepreke, eni in drugi lahko dvomijo, da bi lahko vzpostavili dober odnos z nekom iz druge kulture, med njimi so velike razlike v stališčih in vrednotah, velike razlike v pričakovanjih, kako naj bi medsebojno sodelovanje potekalo ipd. Vsekakor je v tem primeru pomembno, da učitelji čim bolj spoznajo kulturo, norme in vrednote staršev iz teh manjšinskih skupin, da bi lahko temu prilagodili tudi svoja pričakovanja, načine komuniciranja in bili čim bolj prilagodljivi v načrtovanju oblik sodelovanja (Harry, 1992, Simpson, 1996, cit. v Hornby, 2000). Starše je potrebno pritegniti, da bodo zavezniki šole ter pomočniki pri spodbujanju učenca za šolsko delo, saj se večina staršev, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, še kako zaveda pomena

dobrega šolskega uspeha in dobre izobrazbe za prihodnost svojih otrok (Suarez-Orozco in Suarez-Orozco, 2001).

H kakovosti sodelovanja med učitelji, svetovalnimi delavci in starši prispevajo eni in drugi. Gre za skupino zelo raznolikih posameznikov, ki jih družijo vzgoja in izobraževanje učencev oz. otrok, in raznoliki bodo tudi njihovi prispevki. Pomembno je, da se trudijo prispevati vsak po svojih močeh. Seveda je pri obojih ključna pripravljenost, a učitelji in svetovalni delavci bodo mnogo lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja in fleksibilno iskali nove poti s spoštljivo in etično naravnostjo ter obvladanjem medosebnih sodelovalnih, komunikacijskih, svetovalnih in organizacijskih kompetenc.

## **Namen raziskave in raziskovalna vprašanja**

V empirični raziskavi v okviru projekta Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom (sodobne rešitve in perspektive) (Kalin idr. 2008) je bil poglobitni namen ugotoviti, kaj je cilj sodelovanja med šolo in domom z vidika učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev, kakšna so pričakovanja in izkušnje enih in drugih, kakšna je njihova osnovna naravnost do sodelovanja, kaj jih omejuje in v čem vidijo možnosti za izboljšanje. V prispevku predstavljamo del te raziskave, in sicer prikazujemo predvsem, kakšna so stališča učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega ter podrobneje predstavljamo ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kako na učitelje gledajo starši – ali jih vidijo kot strokovnjake za vzgojo in izobraževanje ali ne? Ali se starši razlikujejo v teh stališčih glede na doseženo izobrazbo ter glede na lastne izkušnje iz časa šolanja?
2. V kolikšni meri se učitelji in starši strinjajo s trditvijo, da starši znajo biti starši in da starši potrebujejo dodatno izobraževanje o starševstvu in problemih družinske vzgoje? Ali se starši in učitelji v teh stališčih razlikujejo? Ali se učitelji razlikujejo v teh stališčih glede na leta poučevanja? Ali se starši razlikujejo v teh stališčih glede na doseženo izobrazbo ter glede na lastne izkušnje iz časa šolanja?
3. V kolikšni meri se svetovalni delavci strinjajo s trditvijo, da starši znajo biti starši in zato ne potrebujejo dodatnih znanj?
4. Ali po mnenju svetovalnih delavcev starši danes na splošno nudijo podporo otroku pri pripravah na šolo in pouk?
5. Katere skupine staršev se po mnenju svetovalnih delavcev premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otroka?
6. Na katerem področju po mnenju svetovalnih delavcev starši potrebujejo izobraževanje, usposabljanje oz. informacije?



## Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

## Udeleženci

V delu raziskave med učitelji in starši so osnovno množico predstavljale vse osnovne šole v Sloveniji (N = 448), ki smo jih razdelili na dva močno izražena stratumata, in sicer na mestne (N = 237) in nemestne šole (N = 211). Iz obeh stratumov smo s slučajnostnim izborom izbrali 20 mestnih in 20 nemestnih šol, na katere smo poslali vprašalnike o sodelovanju med šolo in domom za vse učitelje teh šol. Poleg tega smo jih prosili, da na teh šolah razdelijo različico vprašalnika staršem učencev tretjega, petega/šestega in devetega razreda. Konec leta 2007 smo tako prejeli 467 izpolnjenih vprašalnikov za učitelje in 1690 za starše.

V vzorec je bilo vključenih 91,9 % učiteljic in 8,1 % učiteljev, ki so bili v povprečju stari 40,2 leti. 35,3 % učiteljev zajetih v vzorec ima 16 do 25 let prakse na področju poučevanja, 30,3 % ima šest do 15 let prakse, več kot 26 let prakse ima 19,5 % učiteljev in do pet let prakse poučevanja ima 14,9 % učiteljev.

Med starši je v raziskavi sodelovalo 80,9 % mater in 19,1 % očetov. Povprečna starost anketiranih staršev je bila 38,5 let. Največji delež staršev, ki so podali odgovor na to vprašanje, ima srednješolsko izobrazbo (45 %), 29,4 % jih ima osnovno ali poklicno šolo, sledijo starši z višjo, visoko in univerzitetno izobrazbo (24,1 %) oz. magistriranjem, doktoratom (1,5 %).

V delu raziskave med svetovalnimi delavci smo vprašalnik poslali 450 svetovalnim delavcem iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol (po evidenci Zavoda RS za šolstvo). Vprašalnik je izpolnilo 165 (36,7 %) svetovalnih delavcev. Glede na delež osnovne populacije, ki je zajet v vzorec, ocenjujemo, da ima le-ta visoko reprezentativnost, čeprav način izbora ni bil slučajnosten. V pričujočem prispevku bomo zaradi primerjave z učitelji in starši prikazali le rezultate za svetovalne delavce iz osnovnih in srednjih šol (n = 156)<sup>1</sup>. Glede na spol je v raziskavi sodelovalo 94,2 % žensk in 5,8 % moških, povprečne starosti 42,1 leto. Glede na profil je sodelovalo 39,6 % pedagogov, 26,6 % psihologov, trije anketiranci (1,9 %) so bili po profilu »pedagog in psiholog«, 22,1 % socialnih delavcev, 7,8% % socialnih pedagogov in trije (1,9 %) specialni pedagogi – defektologi. Iz osnovne šole je sodelovalo 84 % in iz srednje šole 16 % svetovalnih delavcev, ki imajo povprečno 17,5 let delovnih izkušenj.

<sup>1</sup> Podrobneje o raziskavi in raziskovalnih ugotovitvah med svetovalnimi delavci si lahko preberete v Mrvar (2008) in Kalin idr. (2009).

## Pripomočki

Tako vprašalnik za starše kot učitelje je na začetku vseboval vprašanja o osnovnih podatkih anketirancev, večina nadaljnjih vprašanj, s katerimi smo jih spraševali v glavnem po mnenjih in ocenah o medsebojnem sodelovanju, njegovih prednostih in ovirah, pa je bila vsebinsko identičnih. To nam je omogočalo primerjavo odgovorov. Prevladovala so vprašanja izbirnega tipa, šest vprašanj je bilo odprtih, za ugotavljanje stopnje strinjanja s posameznimi trditvami pa smo uporabili lestvico stališč Likertovega tipa.

Vprašalnik za svetovalne delavce je bil sestavljen iz 58 vprašanj; večina je bila zaprtega tipa, le eno vprašanje je bilo odprto. Vsebinsko je vprašalnik vseboval poleg nekaterih osnovnih (osebnih) podatkov anketirancev enajst vsebinskih sklopov. Ta vprašalnik vsebinsko ni bil popolnoma usklajen z vprašalnikoma za učitelje in starše.

V tem prispevku bodo predstavljene le ugotovitve na navedena raziskovalna vprašanja.

## Postopek

Po telefonu smo vzpostavili stik z vsemi šolami, izbranimi v vzorec, jim pojasnili vsebinske smernice raziskovanja in jih prosili za sodelovanje. Hkrati smo pridobili podatke o številu učiteljev in učencev v »a« oddelkih tretjega, petega/šestega in devetega razreda, tako da smo na izbrano šolo v novembru 2007 poslali ustrezno število vprašalnikov tako za učitelje in starše. Zbiranje vrnjenih vprašalnikov je potekalo do januarja 2008. Svetovalnim delavcem so bili vprašalniki poslani po e-pošti, vračali pa so jih po navadni pošti; zbiranje podatkov je potekalo decembra 2007. Za anonimnost je bilo poskrbljeno.

Podatki so bili obdelani s statističnim programskim paketom SPSS za Windows. Uporabljeni so bili naslednji statistični postopki: deskriptivna analiza spremenljivk,  $\chi^2$  preizkus oz. Kullbackov preizkus<sup>2</sup>, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od pet.

## Rezultati z razpravo

### Stališča staršev in učiteljev drug do drugega<sup>3</sup>

Najprej smo se vprašali, kakšen je pogled staršev na učitelje. Le polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo tako izobraževati kot vzgajati<sup>4</sup>. Kar

<sup>2</sup> Ta izračun je bil narejen s posebnim programom.

<sup>3</sup> Podrobnejše rezultate o stališčih staršev in učiteljev si lahko ogledate v Šteh (2008) in Kalin idr. (2009).

41,9 % staršev poudarja, da znajo učitelji samo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Kategorija drugo pa zajema predvsem pojasnila staršev (7,1 %), da so si učitelji zelo različni in da se te sodbe ne da posploševati na vse učitelje, saj so nekateri tudi odlični vzgojitelji, drugi pa se z vzgojo sploh ne ukvarjajo in je vprašanje, če so si izbrali pravi poklic.

Tabela 1. Mnenja staršev o učiteljih.

Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?	f	%
so strokovnjaki, ki znajo izobraževati in vzgajati	806	49,8
znajo izobraževati, ne pa vzgajati	678	41,9
niso strokovnjaki	18	1,1
drugo	115	7,1
skupaj	1617	100,0

Zanimalo nas je ali se starši v teh pogledih razlikujejo glede na doseženo izobrazbo in potrdile so se statistično pomembne razlike ( $2(6) = 52,02, p = 0,000$ ).

Tabela 2. Mnenja staršev o učiteljih glede na doseženo izobrazbo.

		Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?					skupaj
		so strokovnjaki	znajo izobraževati, ne pa vzgajati	niso strokovnjaki	drugo		
izobrazba staršev	OŠ+PŠ	f	283	168	8	12	471
		%	60,1	35,7	1,7	2,5	100,0
	SŠ	f	319	331	9	54	713
		%	44,7	46,4	1,3	7,6	100,0
	viš.+vis. in več	f	193	161	1	47	402
		%	48,0	40,0	0,2	11,7	100,0
	skupaj	f	795	660	18	113	1586
		%	50,1	41,6	1,1	7,1	100,0

*Opombe:* OŠ+PŠ – starši z osnovno šolo ali poklicno šolo, SŠ – starši s srednjo šolo, viš. + vis. in več – starši z višješolsko oz. višjimi stopnjami izobrazbe.

Iz tabele 2 je razvidno, da so starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo v večini (60,1 %) mnenja, da so učitelji tako strokovnjaki za izobraževanje kot vzgojo, starši, ki imajo vsaj srednješolsko izobrazbo in več pa vse pogosteje izpostavljajo, da so učitelji strokovnjaki le za izobraževanje oz. da so med njimi

<sup>4</sup> Vzganjanje lahko pojmuje tudi kot pomemben sestavni del izobraževanja, v tem primeru pa je izpostavljeno, ker nas je zanimalo, kako starši vidijo učitelje pri opravljanju te vzgojne funkcije.

velike razlike (kategorija drugo). Za starše z najnižjo stopnjo izobrazbe učitelji v večini še predstavljajo strokovnjake tako na izobraževalnem kot vzgojnem področju, starši z višjimi stopnjami izobrazbe pa v kompetentnost učiteljev že pogosteje podvomijo in so v teh mnenjih o učiteljih že veliko bolj kritični. Predvsem starši z najvišjimi stopnjami izobrazbe največkrat (11,7 %) dodatno pojasnjujejo svoje mnenje in izpostavljajo, da so si učitelji zelo različni in da je težko podati enako sodbo za vse učitelje.

Starše smo vprašali tudi o njihovih izkušnjah iz časa šolanja<sup>7</sup> in ugotavljali ali se razlikujejo v pogledu na učitelje glede na te izkušnje. Te razlike so se prav tako potrdile kot statistično pomembne ( $2(69) = 25,48$ ,  $p = 0,000$ ). Rezultati so predstavljeni v tabeli 3.

Tabela 3. Mnenja staršev o učiteljih glede na lastne izkušnje iz časa šolanja.

		Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?					skupaj
		so strokovnjaki	znajo izobraževati, ne pa vzgajati	niso strokovnjaki	drugo		
izkušnje staršev iz časa njihovega šolanja	1 - slabe	f	26	34	3	6	69
		%	37,7	49,3	4,3	8,7	100,0
	2 - dobre	f	514	483	12	72	1081
	+ slabe	%	47,5	44,7	1,1	6,7	100,0
	3 - dobre	f	265	160	3	37	465
		%	57,0	34,4	0,6	8,0	100,0
	skupaj	f	805	677	18	115	1615
		%	49,8	41,9	1,1	7,1	100,0

Slabše izkušnje imajo starši iz časa svojega šolanja, bolj so kritični do učitelja: večji je delež tistih, ki menijo, da učitelji niso strokovnjaki za vzgojo (49,3 %) oz. celo učiteljem odrekajo strokovnost tako na izobraževalnem kot vzgojnem področju (4,3 %). Predpostavljamo, da je to tista skupina staršev, ki jo učitelji še posebej težko pritegnejo k sodelovanju, saj jim zaradi svojih neugodnih izkušenj ne zaupajo. Delež staršev z slabimi izkušnjami je pomembno večji med starši z najnižjo izobrazbo ( $2(4) = 28,42$ ,  $p = 0,000$ ). To se pri predhodnem ugotavljanju razlik med starši v njihovih mnenjih o učiteljih glede na izobrazbo, ki so jo dosegli, ni pokazalo, saj tisti z najnižjo izobrazbo v največji meri menijo, da so učitelji strokovnjaki tako za izobraževanje kot vzgajanje. A med temi je očitno skupina tistih, ki imajo slabe izkušnje iz časa svojega šolanja, in ti nimajo tako dobrega

<sup>5</sup> Izbirali so lahko med tremi možnimi odgovori: 1 – tega obdobja se ne spominjam rad, ker so bile izkušnje tako slabe, 2 – imel sem tako dobre kot slabe izkušnje in 3 – imel sem večinoma zelo dobre izkušnje.

mnenja o učiteljih. Hornby (2000) to skupino staršev razvršča v prvo »rizično« skupino (več o tem v poglavju Sodelovanje z raznolikimi starši). Delež teh staršev je majhen, a pomembno je, da se učitelji zavedajo, da so med starši tudi taki, ki bi se šoli zaradi svojih neugodnih izkušenj najraje izognili oz. bodo prihajali v šolo z večjim nezaupanjem do učitelja kot drugi. Vzpostavitev medsebojnega odnosa zaupanja in pritegnitev k sodelovanju teh staršev je še posebej velik izziv za učitelja. Še zlasti pomembno je, da jih učitelj skuša pritegniti z aktivnostmi, kjer starši lahko doživijo pozitivno izkušnjo in dobijo vpogled v delovanje svojega otroka tudi z nekimi novimi perspektiv.

Prav tako kot je za vzpostavitev partnerskega odnosa pomembno, da starši verjamejo v kompetentnost učiteljev in jim zaupajo, je pomembno, da starši kompetentno izpolnjujejo svojo vlogo, da verjamejo v svojo moč in da jim to moč pripisujejo tudi učitelji (O'Callaghan, 1993, v Čačinovič Vogrinčič, 1999). Tako starše kot učitelje smo vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo, da starši danes znajo biti starši in v tej presoji se eni in drugi statistično pomembno razlikujejo ( $2(4) = 2,24$ ,  $p = 0,000$ ).

Tabela 4. V kolikšni meri se učitelji in starši strinjajo s trditvijo »starši danes znajo/mo biti starši«.

		Starši danes znajo/mo biti starši.					
		sploh se ne strinjam	se ne strinjam	delno se strinjam	se strinjam	zelo se strinjam	skupaj
učitelji	f	4	52	329	67	2	454
	%	0,9	11,5	72,5	14,8	0,4	100,0
starši	f	20	76	651	663	198	1608
	%	1,2	4,7	40,5	41,2	12,3	100,0
skupaj	f	24	128	980	730	200	2062
	%	1,2	6,2	47,5	35,4	9,7	100,0

Dobra polovica staršev (53,5 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da starši znajo biti starši, 40, 5 % se s trditvijo delno strinja in le majhen delež staršev se s tem ne strinja ali sploh ne strinja (5,9%). Tokrat so učitelji tisti, ki so do staršev veliko bolj kritični, saj se le 15,2 % učiteljev strinja oz. zelo strinja s to trditvijo, 72,5 % učiteljev se delno strinja in 12,4 % se s to trditvijo ne strinja. Učitelji torej v večji meri izražajo dvom v to, da starši danes znajo biti starši – da so strokovnjaki na področju razvoja in vzgoje svojega otroka. V tem izražanju dvoma se učitelji ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja.

Zanimalo nas je, ali se starši v stopnji strinjanja s trditvijo, da starši znajo biti starši, razlikujejo glede na doseženo izobrazbo in glede na lastne izkušnje iz časa svojega šolanja. Pokazalo se je, da se starši v teh stališčih do samih sebe ne razlikujejo

statistično pomembno glede na lastne izkušnje iz časa svojega šolanja ( $2(8) = 8,95$ ,  $p = 0,347$ ), glede na doseženo izobrazbo pa so razlike med njimi statistično pomembne ( $2(8) = 18,57$ ,  $p = 0,017$ ).

Tabela 5. Strinjanje staršev s trditvijo »starši danes znamo biti starši« glede na doseženo izobrazbo.

		Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?						
		sploh					skupaj	
		se ne strinjam	se ne strinjam	delno se strinjam	se strinjam	zelo se strinjam		
izobrazba staršev	1 - slabe	f	6	22	153	211	61	453
		%	1,3	4,9	33,8	46,6	13,5	100,0
	2 - dobre + slabe	f	8	27	301	294	88	718
		%	1,1	3,8	41,9	40,9	12,3	100,0
	3 - dobre	f	5	24	188	147	43	407
		%	1,2	5,9	46,2	36,1	10,6	100,0
	skupaj	f	19	73	642	652	192	1578
		%	1,2	4,6	40,7	41,3	12,2	100,0

Zanimivo pa je, da so glede tega vprašanja veliko bolj kritični do sebe bolj izobraženi starši, saj s stopnjo izobrazbe narašča delež staršev, ki se s to trditvijo delno strinja (od 33,8 % do 46,2 % najvišje izobraženih staršev), in upada delež tistih, ki se s to trditvijo strinjajo oz. zelo strinjajo (od 60,1 % do 46,7 % najvišje izobraženih staršev). Iz rezultatov torej izhaja, da je med bolj izobraženimi starši večji delež tistih, ki v svojo starševsko vlogo tudi podvomijo oz. se večkrat vprašajo, kako dobri starši so. Sklepamo lahko, da so to tisti starši, ki so bolj pripravljeni reflektirati svojo starševsko vlogo in se na tej osnovi tudi spreminjati.

V povezavi s tem smo tako starše kot učitelje vprašali, v kolikšni meri se strinjajo, da starši potrebujejo dodatno izobraževanju o starševstvu in problemih družinske vzgoje in v teh presoajah se eni in drugi prav tako statistično pomembno razlikujejo ( $2(4) = 1,98$ ,  $p = 0,000$ ).

Tabela 6. V kolikšni meri se učitelji in starši strinjajo s trditvijo, da starši o starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo dodatno izobraževanje.

		O starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo/mo dodatno izobraževanje.					
		sploh		delno se	zelo se	skupaj	
		se ne strinjam	se ne strinjam	strinjam	se strinjam	strinjam	
učitelji	f	0	12	146	183	111	452
	%	0,0	2,7	32,3	40,5	24,6	100,0
starši	f	118	341	566	440	140	1605
	%	7,4	21,2	35,3	27,4	8,7	100,0
skupaj	f	118	353	712	623	251	2057
	%	5,7	17,2	34,6	30,3	12,2	100,0

Dobra tretjina staršev (36,1 %) izraža strinjanje s trditvijo, da potrebujejo dodatno izobraževanje o problemih družinske vzgoje, dobra tretjina staršev (35,3 %) se s tem delno strinja in slaba tretjina staršev (28,6 %) izraža nestrinjanje. V nasprotju s tem kar 65,1 % učiteljev meni, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja družinske vzgoje, približno tretjina (32,3 %) se jih s tem delno strinja in le 2,7 % učiteljev se jih s tem ne strinja. Učitelji se torej nagibajo k presoji, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja starševstva in z njihove perspektive verjetno načrtovanje oblik sodelovanja kot je to »šola za starše« obogati sodelovanje med šolo in domom. Učitelji se v tej presoji ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja. Po rezultatih sodeč s tako ponudbo lahko nagovorijo dobro tretjino staršev, ostali starši pa v to še niso prepričani oz. imajo do šole drugačna pričakovanja. Ponovno se pokaže, da s tako ponudbo lahko učitelji nagovorijo predvsem bolj izobražene starše, saj se 46,9 % staršev z višjimi stopnjami izobrazbe strinja ali zelo strinja s tem, da bi na tem področju potrebovali dodatno izobraževanje, medtem ko se s tem strinja ali zelo strinja 35,9 % staršev s srednjo izobrazbo in le še 27,4 % staršev z osnovnošolsko ali poklicno izobrazbo. Te razlike v stališčih staršev so statistično pomembne:  $2(8) = 57,09$ ,  $p = 0,000$ . Sklepamo lahko torej, da je večji delež bolj izobraženih staršev v primerjavi z manj izobraženimi starši odprt za ponudbo dodatnega izobraževanja s področja starševstva in družinske vzgoje. Če bomo v okviru šole organizirali srečanja s starši na tovrstno tematiko, bomo privabili manjši delež staršev z nižjimi stopnjami izobrazbe. Morda se moram ob tem vprašati, kakšna so njihova pričakovanja, s čim bi to skupino staršev lažje pritegnili k sodelovanju. Ob tem ne smemo pozabiti, da se starši ne razlikujejo le glede na stopnjo dosežene izobrazbe in da je skupina staršev z nižjo izobrazbo zelo raznolika.

Prav tako se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih do dodatnega izobraževanja pri starših glede na izkušnje iz časa lastnega šolanja ( $2(8) = 23,30$ ,  $p = 0,003$ ). Pokaže se tendenca, da boljše kot imajo starši izkušnje z lastnim šolanjem bolj

pogosto se strinjajo oz. zelo strinjajo, da o starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo dodatno izobraževanje (glej tabelo 7). Učitelji bodo torej mnogo lažje nagovorili in pritegnili k izobraževanju s področja starševstva in družinske vzgoje starše z višjimi stopnjami izobrazbe in z dobrimi izkušnjami iz časa svojega šolanja.

Tabela 7. Strinjanje staršev s trditvijo, da starši o starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo dodatno izobraževanje, glede na lastne izkušnje iz časa šolanja.

		O starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujemo dodatno izobraževanje.						
		sploh						
		se ne	se ne	delno se	se	zelo se	skupaj	
		strinjam	strinjam	strinjam	strinjam	strinjam		
izkušnje staršev iz časa njihovega šolanja	1 - slabe	f	11	17	14	14	8	64
		%	17,2	26,6	21,9	21,9	12,5	100,0
	2 - dobre	f	71	239	394	288	82	1074
	+ slabe	%	6,6	22,3	36,7	26,8	7,6	100,0
	3 - dobre	f	35	85	154	137	50	461
		%	7,6	18,4	33,4	29,7	10,8	100,0
	skupaj	f	117	341	562	439	140	1599
		%	7,3	21,3	35,1	27,5	8,8	100,0

Če povzamemo, se je pokazalo, da učitelji in starši dvomijo v kompetentnost drug drugega, kar seveda ni dobra osnova za kakovostno medsebojno sodelovanje. Le polovica staršev (49,8 %) namreč meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo tako izobraževati kot vzgajati. Še večjo kritičnost so pokazali učitelji, saj jih kar 72,5 % le delno strinja s trditvijo, da starši danes znajo biti starši. Potrdilo se je, da so za ta negativna stališča učiteljev do staršev še zlasti občutljivi starši, ki imajo slabe izkušnje iz časa svojega šolanja, saj ti v največji meri dvomijo v strokovnost učiteljev. Največ staršev iz te skupine (43,8 %) se v primerjavi z starši, ki imajo mešane ali dobre izkušnje iz časa svojega šolanja, prav tako sploh ne strinja oz. ne strinja s stališčem, da o starševstvu in problemih družinske vloge potrebujejo dodatno izobraževanje. Z organiziranimi oblikami sodelovanja s starši kot je šola za starše bomo v manjši meri privabili tudi starše z nižjo izobrazbo.

### Stališča svetovalnih delavce do staršev

V raziskavi, opravljeni med svetovalnimi delavci, nas je prav tako zanimalo, kako le-ti ocenjujejo kompetentnost staršev za starševstvo, pripravljenost le-teh za pomoč otroku pri pripravah na šolo in pouk ter kateri starši se premalo zanimajo za



uspeh in razvoj otrok. Nenazadnje nas je zanimalo, katera so, po mnenju svetovalnih delavcev, dodatna znanja, ki jih starši potrebujejo.

Najprej smo svetovalne delavce spraševali, ali se strinjajo s trditvijo: »Starši danes znajo biti starši. O starševstvu in vprašanih družinske vzgoje jim ni potrebno posebno znanje.«

*Tabela 8.* V kolikšni meri se svetovalni delavci strinjajo s trditvijo »Starši danes znajo biti starši. O starševstvu in vprašanih družinske vzgoje jim ni potrebno posebno znanje.«.

<b>Starši danes znajo biti starši. O starševstvu in vprašanih družinske vzgoje jim ni potrebno posebno znanje.</b>	f	%
Da, strinjam se	1	0,6
Ne, ne strinjam se	150	96,2
Drugo	5	3,2
Skupaj	156	100,0

Od 156 svetovalnih delavcev se jih večina s trditvijo ne strinja. Le eden svetovalni delavec se s trditvijo strinja. Pod kategorijo drugo, se pet svetovalnih delavcev s trditvijo delno strinja, saj menijo, da so nekateri starši v starševstvu in v vprašanih družinske vzgoje dobro podkovani, drugi manj. Eden svetovalni delavec je mnenja, da je kljub temu, da starši veliko vedo o starševstvu, smiselno zanje organizirati izobraževanja, saj se znanje nadgrajuje. Eden pa meni, da je starše v času potrošništva težko prepričati, da se je treba za starševstvo učiti.

Kot pri učiteljih se je tudi tu pokazalo, da svetovalni delavci dvomijo v kompetentnost staršev, ki se nanaša na starševstvo in vprašanja družinske vzgoje, in menijo, da starši na tem področju potrebujejo posebno znanje. Podatek, da se skoraj vsi svetovalni delavci ne strinjajo s trditvijo, da starši danes znajo biti starši in jim ni potrebno dodatno znanje o starševstvu in vprašanih družinske vzgoje, lahko interpretiramo s tem, da se svetovalni delavci verjetno pri svojem delu najpogosteje srečujejo s starši otrok, ki imajo določene težave oz. negativne izkušnje, in tako te izkušnje posplošujejo na vse starše. Zaželeno je, da svetovalni delavci vedno znova kritično reflektirajo svoje delo s starši in izkušnje, ki se osredotočajo na starše z negativnimi zgodbami, ne posplošujejo na vse starše. Ne smemo pa spregledati tudi dejstva, da so svetovalni delavci hkrati izražali strinjanje tako glede kompetentnosti staršev kot potrebe po dodatnem izobraževanju. Pri odgovorih so se morda oprli predvsem na drugi vidik in izhajali iz stališča, ki ga je pojasnil eden izmed svetovalnih delavcev – tudi če starši znajo biti starši, je zanje smiselno organizirati izobraževanja, saj se znanje nadgrajuje. V zvezi s tem je zanimivo tudi to, da so najbolj kritični do svojo starševske vloge najbolj izobraženi starši in ti so tudi pokazali največ interesa za dodatno izobraževanje. Verjetno to lahko pripišemo temu, da z

vedenjem običajno narašča občutljivost za določena vprašanja vzgojnega delovanja, ki poraja nove dvome.

Ne glede na to, takšno stališče svetovalnih delavcev oz. izražen dvom v kompetentnost staršev ni najboljša osnova za kakovostno medsebojno sodelovanje. Poleg tega, da se svetovalni delavci zavedajo, da je sodelovanje z otrokovo družino in starši izrednega pomena za učenca in v pomoč svetovalnemu delavcu pri njegovem delu<sup>6</sup>, naj bi se tudi neprestano zavedali, da se v medsebojnem sodelovanju srečujejo kot enakovredni sogovorniki (Čačinovič Vogrinčič, 1999; Esler idr., 2002).

V kontekstu kompetentnosti staršev, nas je nadalje zanimalo, koliko po mnenju svetovalnih delavcev starši danes na splošno nudijo podpore otroku pri pripravah na šolo in pouk.

*Tabela 9.* Koliko po mnenju svetovalnih delavcev starši danes na splošno nudijo podpore otroku pri pripravah na šolo in pouk.

<b>Podpora staršev otroku pri pripravah na šolo in pouk</b>	f	%
Starši se trudijo, vendar časovno največkrat ne zmorejo.	59	38,3
Starši se trudijo, vendar največkrat ne vedo, kako pristopiti.	53	34,4
Starši se premalo angažirajo; to nalogo prelagajo na šolo.	23	14,9
Mislím, da naredijo vse, kar je potrebno.	4	2,6
Drugo	15	9,7
Skupaj	154	100,0

Od 156 svetovalnih delavcev jih nekoliko več kot tretjina meni, da se starši trudijo, vendar časovno največkrat ne zmorejo. Prav tako jih dobra tretjina ocenjuje, da se starši trudijo, vendar največkrat ne vedo, kako pristopiti. 14,9 % svetovalnih delavcev pa meni, da se starši premalo angažirajo pri pripravah otroka na šolo in pouk. Le štirje svetovalni delavci so mnenja, da starši naredijo vse, kar je potrebno. Pod kategorijo drugo 9,7 % svetovalnih delavcev navaja, da velja vse po malem, torej, da starši sicer naredijo, kar znajo in zmorejo, pa največkrat niso povsem prepričani, ali pristopajo »pravilno« in nalogo raje prelagajo na šolo, ali pa časovno ne zmorejo vsega postoriti.

V nekaterih primerih so otroci dejansko deležni manj pozornosti in pomoči svojih staršev, kar je odvisno od številnih dejavnikov, ki starše omejujejo, da bi podpirali svoje otroke pri delu za šolo. V dejavnikih, ki vplivajo na kakovost sodelovanja med šolo in domom, in v poznavanju vidikov sodelovanja z raznolikimi starši, ki smo jih podrobneje obravnavali v teoretičnem delu prispevka, lahko iščemo razloge, zakaj nekateri starši ne podpirajo svojih otrok pri pripravah na šolo

<sup>6</sup> Podrobneje v Kalin idr. (2009).

in pouk. Nekateri starši imajo npr. negativen odnos in slabe izkušnje z lastnim šolanjem (v pričujoči raziskavi ima npr. 4,3 % staršev samo negativne izkušnje s svojim lastnim šolanjem), nekateri so prepričani, da je otrokovo delo v šoli stvar šole, ovire so lahko nepoznavanje kulture in jezika, socialnoekonomske ali čustvene zadrege ipd.. Ti dejavniki oz. ovire lahko doprinesejo k temu, da starši ne vedo, kako podpirati svojega otroka pri šolskih obveznostih. Opozoriti je potrebno tudi na čas in logistične težave staršev kot možne ovire pri sodelovanju med šolo in domom, npr. pomanjkanje časa, težave glede varstva otrok, težave s prevozom, z delovnim časom ipd. Nekateri starši si zaradi najrazličnejših (profesionalnih in družinskih) obveznosti v vsakdanjem življenju ne morejo vzeti toliko časa za svoje otroke in njihovo delo, počutje v šoli ter sodelovanje z njo, kot bi si želeli.

Nadalje nas je zanimalo, katere skupine staršev se po mnenju svetovalnih delavcev premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otroka<sup>7</sup>.

*Tabela 10.* Zastopanost skupin staršev, ki si po mnenju svetovalnih delavcev premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otrok.

<b>Podpora staršev otroku pri pripravah na šolo in pouk</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ne opažam razlik	63	40,4
Nizko izobraženi starši	49	31,4
Očetje	43	27,6
Starši z nizkim socialnoekonomskim statusom	42	26,9
Starši, ki prihajajo iz druge kulture	27	17,3
Visoko izobraženi starši	6	3,8
Starši z visokim socialnoekonomskim statusom	6	3,8
Enoroditeljske skupine	3	1,9
Matere	1	0,6
Drugo	16	10,3

n = 156

Nekoliko manj kot polovica svetovalnih delavcev med raznolikimi skupinami staršev ne opaža razlik v njihovem prizadevanju za šolski uspeh in razvoj otrok. Nekaj manj kot tretjina svetovalnih delavcev ocenjuje, da se nizko izobraženi starši premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otroka, sledijo očetje, starši z nizkih socialnoekonomskim statusom in starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja. Pri visoko izobraženih starših, pri starših z visokim socialnoekonomskim statusom, pri enoroditeljskih družinah in pri materah le redki svetovalni delavci ocenjujejo, da se le-ti premalo prizadevajo za šolski uspeh in

<sup>7</sup> Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti več postavk.

razvoj svojega otroka. Pod kategorijo drugo svetovalni delavci navajajo, da se je težko odločiti, kateri starši se premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otroka, saj so situacije običajno zelo različne: trije svetovalni delavci npr. menijo, da se za uspeh in razvoj otroka manj prizadevajo starši, ki so obremenjeni z lastnimi težavami (npr. brezposelnost, razpad zakona, nasilje, alkohol), en svetovalni delavec navaja zaposlene starše in eden Rome. Eden svetovalni delavec ne želi posploševati in eden staršev ne ocenjuje glede na njihov status.

O tem, s katerimi starši bo šola težje vzpostavila stik in sodelovanje, smo pisali v teoretičnem delu. V pričujočih rezultatih se kaže, da svetovalni delavci nekatere od opisanih skupin staršev nedvomno ocenjujejo kot tiste, ki se premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otrok. Pri tem bi bilo zanimivo podrobneje raziskati, ali gre dejansko za to, da se ti starši manj prizadevajo za uspeh in razvoj svojih otrok ali pa gre za morebitna prepričanja in stereotipe o revnih, marginalnih družinah oz. starših češ, da jim ni mar za otroka in ne želijo sodelovati pri delu šole (Liontos, 1992, cit. v Esler idr., 2002).

Preverjali smo tudi, na katerem področju po mnenju svetovalnih delavcev starši potrebujejo izobraževanje, usposabljanje oz. informacije<sup>8</sup>.

*Tabela 11.* Področja, na katerih starši po mnenju svetovalnih delavcev potrebujejo izobraževanje, usposabljanje oz. informacije.

<b>Starši potrebujejo izobraževanje, usposabljanje oz. informacije na področju ...</b>	f	%
... kako pomagati otroku doma in vplivu vsega tega na delo in življenje otroka v šoli.	115	73,7
... vzgoje otrok na splošno.	99	63,5
... informacij, kako naj se vključujejo v delo in življenje šole.	73	46,8
... informacij o dogajanju v šoli.	47	30,1
... organizacije in pravilih šole.	39	25
drugo	4	2,6

Glede na podatek, da se večina svetovalnih delavcev ne strinja s trditvijo: »Starši danes znajo biti starši. O starševstvu in vprašanih družinske vzgoje jim ni potrebno posebno znanje.«, je pričakovano, da kar tri četrtine le-teh meni, da starši potrebujejo usposabljanje in informacije o tem, kako pomagati otroku doma, npr. pri učenju, opravljanju domačih nalog, kako se pogovarjati o šoli ipd., in vplivu vsega tega na delo ter življenje otroka v šoli; poleg tega več kot polovica svetovalnih delavcev meni, da bi starši potrebovali usposabljanje in informacije o vzgoji otrok na splošno. Nekoliko manj kot polovica svetovalnih delavcev meni, da bi starši

<sup>8</sup> Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti več postavk, ki so se vsebinsko nanašale na mnenje svetovalnih delavcev o izobraževanju za starše.

potrebovali informacije, kako naj se vključujejo v delo in življenje šole, npr. kako komunicirati z učitelji, kako pomagati pri konkretnih vprašanjih ipd. Okoli tretjina svetovalnih delavcev meni, da bi starši potrebovali informacije o dogajanju v šoli, npr. o šolskih aktivnostih, otrokovem napredku, pričakovanih učiteljev do staršev ipd., in slaba tretjina, da bi starši potrebovali informacije o organizaciji ter pravilih šole, npr. o sistemu ocenjevanja, o disciplini ipd. Pod kategorijo drugo eden svetovalni delavec navaja, da bi starši potrebovali npr. vzpodbude in izmenjavo izkušenj z drugimi starši, konkretne zgodbe z dobrimi upi, iz katerih se starši lahko učijo en od drugega ter eden svetovalni delavec navaja npr., da starši potrebujejo pogovor o tem, kaj se dogaja z njimi kot starši v času odraščanja njihovih otrok.

Ena izmed nalog svetovalnih delavcev je, da so staršem v pomoč pri uresničevanju starševskih vlog in nalog; pomagali naj bi jim pri razumevanju otroka in adolescenta, jih informirali o oblikovanju spodbudnega domačega okolja, ki bo podpiralo otrokovo učenje na vsaki razvojni stopnji ipd. Pogoj, da bodo starši takšno pomoč sprejeli, je vzpostavitev zaupnega medsebojnega odnosa. Prvi korak k temu je, da svetovalni delavec predstavi sebe, svoj program, oblike in načine dela ter delo šole nasploh, da bi se starši bolje seznanili z njegovo resnično vlogo in kaj lahko od njega pričakujejo. Vsekakor pa je smiselno vprašati tudi same starše, kakšne vrste podpore in morebitnih dodatnih izobraževanj bi si želeli. Ne smemo pozabiti, da se le dobra tretjina staršev (36,1 %) strinja, da potrebujejo dodatna izobraževanja o problemih družinske vzgoje.

## Glavne ugotovitve

Izsledki raziskave kažejo, da *učitelji, svetovalni delavci in starši dvomijo v kompetentnost drug drugega, kar seveda ni dobra osnova za kakovostno medsebojno sodelovanje*. Temelj vzpostavljanja uspešnega sodelovanja je v prvi vrsti zavedanje, da si starši in šola *delijo odgovornost* za razvoj in socializacijo otroka; tako šola kot dom sta pomembna dejavnika v socializaciji otroka; tako pedagoški delavci kot starši se morajo zavedati svoje vloge pri razvoju in uspehu otroka v šoli (Esler idr., 2002). Pri tem je izhodišče zavedanje, da se v tej deljeni odgovornosti srečujejo *enakovredni sogovorniki*, ki se preko svojih raznolikih znanj, spretnosti, izkušenj in virov moči dogovarjajo in usklajujejo o ciljnih in nalogah medsebojnega sodelovanja, z namenom podpore ter spodbujanja otrokovega učnega, telesnega, socialnega in emocionalno-kognitivnega razvoja (Čačinovič Vogrinčič, 1999; Esler idr., 2002).

To bo omogočalo graditev pozitivnih medosebnih odnosov med učitelji, svetovalnimi delavci in starši, kar je pogoj za uspešno sodelovanje. Brez medsebojnega spoštovanja, pristnega zanimanja za to, kar nam ima sogovornik povedati, in truda to tudi razumeti ni pravih temeljev za kakovostno sodelovanje. Ob tem pa starši potrebujejo učitelje in svetovalne delavce, ki so optimistični, a obenem realistični

glede razvoja njihovega otroka, torej se ne izogibajo odprtemu in odkritemu pogovoru (Hornby, 2000).

Kot ocenjujejo svetovalni delavci, se večina staršev sicer trudi, vendar na splošno ne uspe nuditi dovolj podpore otroku pri pripravah na šolo in pouk, na kar vpliva vrsta dejavnikov oz. življenjskih situacij. Učitelj in svetovalni delavci bi morali razumeti, da so za družino in starše nekatere poklicne ali družinske situacije stresne in da se zaradi tega težko ukvarjajo še z otrokovimi domačini pripravami na pouk.

Seveda pa na drugi strani, kot zapišejo Kalin idr. (2009), tudi učitelji in svetovalni delavci doživljajo frustracije in razvijejo dvom vase, ko poskušajo vključevati starše, a je odziv skromen. Pritožujejo se, da starši ne prihajajo na rodiljske sestanke in govorilne ure, ne kontrolirajo domačih nalog otrok ali ne odgovarjajo na pisma ipd. Učiteljem in svetovalnim delavcem je včasih težko razumeti, zakaj nekateri starši nočejo poiskati stikov z učitelji in deliti odgovornost. To nekatere učitelje in svetovalne delavce vodi v zaključek, da je staršem vseeno za njihovega otroka. Če to za nekatere starše velja, pa je večini staršev še kako mar za njihovega otroka. Kot smo zapisali v teoretičnem delu prispevka, Epstein (1990, cit. v Hornby, 2000) ugotavlja, da je večina staršev zainteresirana za izobraževanje svojih otrok in to ne glede na socialno poreklo in položaj. Če so starši apatični, se je torej potrebno najprej vprašati, od kod ta apatija; zaželeno je, da učitelji in svetovalni delavci raziščejo, kateri so razlogi, da se nekateri starši ne morejo/ne želijo posvečati delu otroku za šolo in sodelovanju z njo. Pomembno je, da učitelji oz. svetovalni delavci ne zapadejo v prehitro zaključevanje, da neudeležba pri/v šolskih aktivnostih pomeni nezanimanje staršev za otroke in njihovo delo ter počutje v šoli. Dejstvo pa je, da z nekaterimi starši nikoli ne bo mogoče vzpostaviti stika. Večina učiteljev namreč želi pritegniti starše k sodelovanju, vendar jih veliko ne ve, kako naj s starši vzpostavijo stik, sodelovalni odnos in katere programe naj zanje pripravijo (Epstein, 1995; Esler idr., 2002). To lahko vodi v rutino in nedejavnost učiteljev, da bi glede kakovosti sodelovanja s starši karkoli ukrenili.

Rezultati raziskave so nadalje pokazali, da svetovalni delavci nekatere starše vnaprej ocenjujejo kot tiste, ki se premalo prizadevajo za šolski uspeh in razvoj otrok; to so predvsem nizko izobraženi starši, starši z nizkih socialnoekonomskim statusom, starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja in očetje. Slednji se tudi sodeč po drugih raziskavah (Epstein, 1995) na splošno manj vključujejo v delo šole, razen v primerih, da šola ponudi priložnosti za prostovoljno vključevanje v različnih časovnih terminih in okoliščinah. Pri ostalih omenjenih skupinah staršev je potrebno opozoriti, da se ti starši lahko čutijo ogrožene, ker se v okolju ne znajdejo, so manj spretni pri uporabi jezika in komunikaciji, imajo povsem druga pričakovanja glede sodelovanja s šolo, imajo slabe izkušnje iz časa svojega šolanja itd., zato jih je tudi težje pripraviti do tega, da pridejo v šolo. Zapiirajo se v družinski prostor ali podobno socialno ali kulturno okolje (Resman, 2003). Čeprav šola, učitelji ali svetovalni delavci s temi starši težje navezujejo stik, to še ne pomeni, da je tem staršem vseeno

za razvoj in šolanje njihovih otrok. Pogosto je celo nasprotno (Epstein, 1995; Epstein, 1990, cit. v Hornby, 2000; Suarez-Orozco in Suarez-Orozco, 2001): večini staršem je še kako mar za njihovega otroka in si prizadevajo za njegov dober uspeh v šoli; npr. starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, se zavedajo, da je otrokov osebnostni, socialni in ekonomski napredek mogoč ravno preko šole, izobraževanja, zato jim je toliko bolj pomembno, da otrok v šoli dobro dela. Starše je potrebno torej pritegniti, da bodo zavezniki učiteljev in svetovalnih delavcev ter pomočniki pri spodbujanju učenca za šolsko delo. Negativna stališča učiteljev in svetovalnih delavcev, ki so se pokazala v tej raziskavi – ko se 72,5 % učiteljev le delno strinja ter se kar 96,2 % svetovalnih delavcev ne strinja, da starši znajo biti straši – pa so pri tem oteževalna okoliščina, zato je pomembno da se jih učitelji in svetovalni delavci zavedajo in spremenijo, saj pomembno vplivajo na njihov odnos do staršev in ravnanje. Vzpostaviti zaupanje je izrednega pomena za uspešno in učinkovito ter fleksibilno sodelovanje med starši in šolo. Le-to je lahko za družino oz. starše in otroke, ki so kakorkoli ogroženi, varovalni dejavnik, ki jih ščiti pred morebitnimi stresnim izkušnjami. Pomembno je torej, da nekdo vzpostavi vez med družinsko in šolsko kulturo, ki sta lahko zelo različni. To bo posameznik, ki mu starši zaupajo in na katerega se lahko v vsakem trenutku obrnejo po podporo in pomoč. Najugodnejše je, če je to učitelj, pomembno vlogo pa lahko odigra svetovalni delavec.

Na koncu je potrebno poudariti, da naj bi bili šola – učitelji in svetovalni delavci – v pomoč staršem pri uresničevanju njihovih starševskih vlog in nalog. Nekateri starši nasvete v zvezi z vprašanji starševstva in problemih družinske vzgoje s hvaležnostjo sprejemajo. V pričujoči raziskavi se je pokazalo, da s tako ponudbo lahko nagovorijo dobro tretjino staršev.

Pomembna naloga učiteljev in svetovalnih delavcev pa je tudi, da staršem predstavijo sebe in področje svojega dela. Predvidevamo sicer lahko, da starši danes večinoma poznajo, kako šola deluje in kaj se od njih pričakuje, vendar se vedno postavlja vprašanje, ali je njihova predstava o šoli in njenem delovanju realna. Kot smo zapisali, Epstein (1990, cit. v Hornby, 2000) ugotavlja, da večina staršev ne ve, kaj šole pričakujejo od njih in kako lahko prispevajo k šolanju svojih otrok. Pomembno je, da učitelji in svetovalni delavci vedno znova poskrbijo za to *medsebojno razjasnjevanje pričakovanj*. Učitelji in svetovalni delavci bi morali staršem predstaviti svoj program, oblike in načine dela že zato, da bi se starši seznanili z njihovimi resničnimi vlogami in kaj lahko od njih pričakujejo. Če starši tega ne poznajo, imajo lahko o učiteljih in svetovalnih delavcih zmotne predstave in pričakovanja.

## Zaključek

Na osnovi vseh ugotovitev lahko izpeljemo, da je pomembno, *da učitelji in svetovalni delavci iščejo raznolike poti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov ter*

načrtujejo raznolike oblike sodelovanja. Pomembno je, da se zavedajo, da bodo tudi prispevki staršev raznoliki. Seveda je tako pri učiteljih, svetovalnih delavcih kot pri starših ključna pripravljenost, a učitelji in svetovalni delavci bodo mnogo lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja ter fleksibilno iskali nove poti učinkovitejšega sodelovanja z vsemi ali vsaj večino staršev, če bodo poleg drugih znanj in spretnosti obvladali tudi medosebne komunikacijske, sodelovalne in organizacijske spretnosti. Osvajanje teh naj bi bil del njihove profesionalne rasti in odgovornosti. Del tega pa je tudi stalna (*samo*)refleksija, ki omogoča učiteljem in svetovalnim delavcem, da analizirajo lastne izkušnje s posameznimi starši, spoznavajo svoje občutke v situacijah, ko se z njimi srečujejo, analizirajo subjektivne teorije, prepričanja, stališča in navade, ki se navezujejo na posamezne starše, in podobno. Osobna refleksija jim omogoča, da se soočijo z morebitnimi napačnimi prepričanji in stališči, pa tudi, da se od le-teh distancirajo.

## Literatura

- Booth, A. in Dunn, J. F. (ur.) (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami [Counselling work with parents, counselling work with families]. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* [Counselling in kindergarten, primary and secondary schools] (str. 175–191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Eccles, J. S. in Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V A. Booth in J.F. Dunn (ur.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (str. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. V A. Booth in J.F. Dunn (ur.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (str. 209–246). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Esler, A. N., Godber, Y. in Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. V A. Thomas in J. Grimes (ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 389–411). Bethesda, MD: NASP.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. in Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Henderson, A. T. in Berla, N. (ur.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London and New York: Cassell.



- Kalin, J., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo* [Levers of successful home-school co-operation: contemporary solutions and perspectives; the final research report], (CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, V5-0242). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* [Challenges and guidelines of quality co-operation between school and parents]. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kottler, J. A. in Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje* [Counselling skills for educators and teachers]. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika [Contemporary Pedagogy]*, 58(2), 120–141.
- Olsen, G. in Fuller, M. L. (2003). *Home-school relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. in Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika [Contemporary Pedagogy]*, 54(1), 60–79.
- Suarez-Orozco, C. in Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri "medsebojnem sodelovanju". *Sodobna pedagogika [Contemporary Pedagogy]*, 59(5), 30–50.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija* [Educational psychology]. Ljubljana: Educy.



# Model supervizirane prakse psihologov

Vlasta Zabukovec in Anja Podlesek



Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta  
Ljubljana, 2010

## **Povezanost časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem**

*Tina Podlogar\**

*Asist. dr. Boštjan Bajec, Oddelek za psihologijo Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani\*\**

**Povzetek:** Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna je povezanost šestih dimenzij časovne perspektive ter uravnoveženosti časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem. Izhajala sva iz predpostavke, da je časovna perspektiva tesno povezana z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem. Za Zahodni svet naj bi bila optimalna t.i. uravnovežena časovna perspektiva, ki vključuje srednje visoko izraženost hedonistične sedanjosti in prihodnosti, visoko izraženost pozitivne preteklosti ter nizko izraženost negativne preteklosti in fatalistične sedanjosti, pri čemer je zelo pomembna tudi posameznikova sposobnost prilagajanja trenutni situaciji. Ljudje z uravnoveženim profilom časovne perspektive tako iz preteklosti črpajo mnoge pozitivne spomine, v sedanjosti odkrivajo dovolj priložnosti za sprostitev in užitek, hkrati pa v prihodnosti iščejo nove izzive, kar jim daje motivacijo za trdo delo. Tako naj bi se bolje znašli v življenju in bili srečnejši od ljudi z drugačnimi profili, zaradi česar sva predpostavljala pozitivno povezanost uravnovežene časovne perspektive s pozitivnimi osebnostnimi lastnostmi in visoko izraženostjo subjektivnega blagostanja. V študiji je sodelovalo 279 študentov različnih smeri Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, katerih povprečna starost je bila 21,2 let. Rezultati kažejo na povezanost pozitivnih dimenzij časovne perspektive in uravnoveženosti časovne perspektive z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in višjo izraženostjo subjektivnega blagostanja, na drugi strani pa negativnih dimenzij časovne perspektive z nevroticizmom ter nižjo izraženostjo subjektivnega blagostanja in depresivnostjo. Uravnoveženost časovne perspektive se je izkazala za zelo pomemben napovedni dejavnik za stopnjo posameznikovega zadovoljstva z življenjem, pomembna deleža variance pa pojasnjuje tudi pri napovedovanju pozitivne emocionalnosti in depresivnosti.

**Ključne besede:** časovna perspektiva, osebnostne lastnosti, subjektivno blagostanje

## **The Connection of Time Perspective with Personality Traits and Subjective Well-Being**

*Tina Podlogar\**

*Asist. dr. Boštjan Bajec, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana\*\**

---

\* Kontakt/Contact: tinapodlogar@gmail.com, +386 40 624 230

\*\* Kontakt/Contact: bostjan.bajec@gmail.com, telefon: +386 41 936 295

**Abstract:** The aim of our study was to research the connection of the six time perspective dimensions and of balanced time perspective with personality traits and subjective well-being. Our starting point was the assumption that time perspective is closely connected to personality traits and subjective well-being. It has been theorized that so called balanced time perspective is optimal in the Western cultures. It is defined by moderately high scores on present-hedonistic and future, high scores on past-positive and low scores on past-negative and present-fatalistic, with an emphasis on individual's ability of flexible adjusting in given situations. People with balanced time perspective profile have many positive memories of the past, find enough opportunity for relaxation and pleasure in the present, and seek new challenges in the future, which gives them motivation for hard work. They are supposed to handle daily life more efficiently and to be happier than people with other time perspective profiles. Therefore we have hypothesized positive connection of balanced time perspective with positive personality traits and high scores on subjective well-being. 279 students studying different subjects at the Faculty of arts, University in Ljubljana, whose mean age was 21.2 years, participated in the study. The results reveal connections of positive time perspective dimensions (including transcendental-future) and of balanced time perspective with extraversion, agreeableness, conscientiousness and higher level of subjective well-being, and connections of negative time perspective dimensions with neuroticism, lower level of subjective well-being and higher level of depression. It turned out that balance of time perspective is an important predictor of individual's level of satisfaction with life, and it also explains some variance in positive emotionality and depression.

**Key Words:** time perspective, personality traits, subjective well-being

CC = 3120

## Uvod

Pričujoča študija sodi na področje pozitivne psihologije in se ukvarja s psihičnim blagostanjem, ki se nanaša na glavne vidike človekovega optimalnega izkustva ter delovanja in je osnovna sestavina psihičnega zdravja ter ključni psihološki vidik kakovosti življenja (Musek, 2008).

Psihično blagostanje sva raziskovala z vidika hedonske raziskovalne smeri, ki se osredotoča na srečo in ga opredeljuje v smislu iskanja užitka in izogibanja bolečini (Ryan in Decy, 2001). Ukvarjala sva se s subjektivnim blagostanjem, kakor ga opredeljuje Diener (1984), torej posameznikovo (običajno globalno) oceno tega, kakšna je njegova kvaliteta življenja glede na njegove osebne kriterije. Vključuje tudi pozitivne mere - ne gre le za odsotnost negativnih, ima pa kognitivno (občutje zadovoljstva z življenjem) in afektivno komponento (pozitivni in negativni afekt), ki so med seboj povezani, a ločeni konstrukti (Lucas, Diener in Suh, 1996).

Osebnost sva obravnavala z vidika petfaktorskega modela osebnostne strukture, ki naj bi predstavljal celovito teorijo, s pomočjo katere lahko opišemo človekovo osebnost (Musek, 2005). Pet faktorjev, vključenih vanj (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost) naj bi bilo nujnih in hkrati zadostnih za kvaliteten opis osebnosti (McCrae in Costa, 1986).

## **Dimenzije časovne perspektive v povezavi s subjektivnim blagostanjem in osebnostnimi lastnostmi**

Avtorja vprašalnikov časovne perspektive in knjige *The time paradox*, Philip Zimbardo in John Boyd, opredeljujeta časovno perspektivo kot pogosto nezaveden, subjektiven odnos do časa, v katerem je kontinuiran tok osebnih in družbenih izkušenj razdeljen v časovne okvirje, ki pripomorejo k redu in smislu posameznikovega življenja. Ljudje s pomočjo časovnih okvirjev preteklosti, sedanjosti in prihodnosti kodiramo, shranjujemo v spomin in iz njega priključimo pretekle dogodke ter oblikujemo pričakovanja, cilje in načrte za prihodnost (Keough, Zimbardo in Boyd, 1999). Med seboj se razlikujemo glede na izraženost posameznih časovnih okvirjev, kar vpliva na naše vedenje, misli, čustva. Zimbardo in Boyd (1999, 2008) ugotavljata, da je posameznikov profil časovne perspektive sestavljen iz različno izraženih šestih dimenzij: negativne in pozitivne preteklosti, fatalistične in hedonistične sedanjosti, prihodnosti ter transcendentne prihodnosti.

Posamezniki z visoko izraženo dimenzijo negativne preteklosti pogosto premišljujejo o zamujenih priložnostih in slabih stvareh, ki so se jim zgodile v življenju. Ne morejo se znebiti občutka, da so storili mnogo napak, ki jih ne morejo popraviti. Njihovo življenje je zaznamovano s travmatičnimi dogodki, bolečino in obžalovanjem (Zimbardo in Boyd, 1999). Študije kažejo, da so bolj depresivni, anksiozni ter manj srečni (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy in Henry, 2008), manj zadovoljni z življenjem, preteklostjo in prihodnostjo ter doživljajo več negativnih čustev (Boniwell, Osin, Linley in Ivanchenko, 2010) in imajo nižje samospoštovanje (Zimbardo in Boyd, 1999) od ljudi z manj negativnim odnosom do preteklosti. Lahko gre za posledico dejanskih slabih izkušenj, negativne rekonstrukcije preteklosti, ali kombinacije obojega (Boyd in Zimbardo, 2005), v vseh primerih to pa negativno vpliva na posameznikovo subjektivno blagostanje. Izraženost negativne preteklosti je pozitivno povezana z nevroticizmom, negativno pa z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo in vestnostjo (Goldberg in Maslach, 1996; v Zimbardo in Boyd, 1999).

Za ljudi z visoko izraženo pozitivno preteklostjo je značilen topel, sentimentalni odnos do preteklosti, radi obujajo spomine na otroštvo in dom, govorijo o »dobrih starih časih« in uživajo v družinskih običajih, ki jih redno ponavljajo (Zimbardo in Boyd, 1999). So bolj zadovoljni z življenjem (Boniwell idr., 2010; Kazakina, 1999; v Boniwell in Zimbardo, 2004) ter s preteklostjo in prihodnostjo (Boniwell idr., 2010), bolj srečni (Boniwell in Zimbardo, 2004; Drake idr., 2008), doživljajo več pozitivnih in manj negativnih čustev (Boniwell idr., 2010), so manj depresivni in anksiozni, poleg tega pa imajo tudi višje samospoštovanje od ljudi z manj pozitivnim pogledom na preteklost (Zimbardo in Boyd, 1999). Izraženost pozitivne preteklosti pozitivno korelira z ekstravertnostjo in sprejemljivostjo (Goldberg in Maslach, 1996; cit. v Zimbardo in Boyd, 1999).

Dimenzija hedonistična sedanost predstavlja hedonističen odnos do časa in življenja. Pozitivno korelira z ekstravertnostjo in nevroticizmom, negativno pa z vestnostjo (Goldberg in Maslach, 1996; v Zimbardo in Boyd, 1999). Ljudje z visoko izraženo dimenzijo hedonistične sedanosti so osredotočeni na takojšnjo zadovoljitev potreb, brez skrbi za posledice svojega vedenja. Stvari počnejo impulzivno in aktivno iščejo zadovoljstvo. Načrtovane dejavnosti in delo, v katerega je potrebno vložiti veliko truda, jih ne zanimajo (Zimbardo in Boyd, 2008). Pogosto jih kakšna dejavnost tako prevzame, da povsem pozabijo na čas. L. Drake idr. (2008) povzemajo študije, ki kažejo, da hedonistično usmerjeni ljudje doživljajo več pozitivnih čustev in so bolj zadovoljni z življenjem ter bolj optimistični od ljudi, ki niso toliko usmerjeni v trenutne užitke, v lastni študiji pa ugotavljajo, da so na sploh bolj srečni. Tudi I. Boniwell idr. (2010) ugotavljajo zmerno pozitivno povezanost s pozitivnim afektom ter z zadovoljstvom z življenjem, s preteklostjo in prihodnostjo.

Dimenzija fatalistična sedanost izraža z brezupom zaznamovan pogled na življenje. Negativno korelira z ekstravertnostjo, vestnostjo in odprtostjo, pozitivno pa z nevroticizmom (Goldberg in Maslach, 1996; cit. v Zimbardo in Boyd, 1999). Ljudje z visoko izraženo dimenzijo fatalistične sedanosti so prepričani, da njihovo življenje določajo sile, na katere ne morejo vplivati. Menijo, da jim bo življenje pač prineslo svoje, ne glede na to, kaj počnejo, zato se apatično vdajajo v usodo (Boyd in Zimbardo, 2005). Zimbardo in Boyd (1999) ugotavljata, da je izraženost fatalistične sedanosti pozitivno povezana z depresivnostjo in anksioznostjo ter negativno z zadovoljstvom z življenjem, L. Drake idr. (2008) pa v svoji študiji ne ugotovijo povezanosti s subjektivnim občutjem sreče. I. Boniwell idr. (2010) navajajo razmeroma nizke negativne korelacije s pozitivnim afektom ter zadovoljstvom z življenjem in prihodnostjo ter pozitivno korelacijo z negativnim afektom.

Ljudje, ki so orientirani predvsem v prihodnost, načrtujejo svoje dejavnosti in se držijo dogovorjenih rokov. Kadar jih čaka delo, so se sposobni odreči zabavi, ter vztrajajo pri težkih in nezanimivih nalogah, če jim bo to prineslo napredek. Usmerjenost v prihodnost je šibko negativno povezana z anksioznostjo in depresivnostjo (Zimbardo in Boyd, 1999). Nekateri raziskave kažejo, da je pozitivno povezana z doživljanjem pozitivnih čustev (Wills, Sandy in Yaeger, 2001), srečo (Wessman in Ricks, 1966) in subjektivnim blagostanjem (Zaleski, Cycon in Kurc, 2001; v Boniwell in Zimbardo, 2004). Préau, Apostolidis, Francois, Raffi in Spire (2007) z vprašalnikom kvalitete življenja WHOQOL-HIV (WHOQOL Group, 1998) ugotovijo pozitivno povezanost s psihološko kvaliteto življenja (meri zadovoljstvo s kognitivnimi sposobnostmi, samospoštovanjem, samopodobo, pozitivnimi in negativnimi občutki). Nasprotno L. Drake idr. (2008) ne ugotovijo povezanosti s subjektivnim občutjem sreče, I. Boniwell idr. (2010) pa ne ugotovijo povezav z zadovoljstvom z življenjem, pozitivnim in negativnim afektom. Tudi Bouffard, Dubé, Lapierre in Bastin (1996) pri programu za skupine starejših žensk, ki spodbuja usmerjenost v prihodnost, ne ugotovijo učinka na občutje zadovoljstva z življenjem (Diener, 1984).

Študije odkrijejo pozitivno korelacijo prihodnosti z vestnostjo in ekstravertnostjo (Goldberg in Maslach, 1996; cit. v Zimbardo in Boyd, 1999), pa tudi s sprejemljivostjo (Adams in Nettle, 2009).

Dimenzija transcendentna prihodnost predstavlja posameznikovo vero v višje, nadnaravne sile, v življenje po smrti. Ljudje z močno izraženo dimenzijo transcendentne prihodnosti menijo, da bo umrlo le njihovo fizično telo ter da bodo po smrti odgovarjali za svoja dejanja na Zemlji. S psihološkega vidika je bolj od objektivne realnosti prepričanja v življenje po smrti pomembno prepričanje samo, saj vpliva na posameznikove misli, čustva in dejanja. Dimenzija transcendentne prihodnosti je pozitivno povezana z dimenzijami fatalistična sedanost, negativna preteklost in pozitivna preteklost (Boyd in Zimbardo, 1997). Z nobeno izmed velikih petih osebnostnih lastnosti ne korelira višje od ,30 (Caprara, Barbanelli, Borgogni in Perugini, 1993). Po najinem vedenju se do sedaj še nobena študija ni ukvarjala s povezavo med transcendentno prihodnostjo in subjektivnim blagostanjem.

### **Pomen uravnoteženosti časovne perspektive**

I. Boniwell in Zimbardo (2004) menita, da je uravnoteženost časovne perspektive pomembna tako za subjektivno blagostanje posameznika, kot tudi kvaliteto življenja celotnih narodov, zato koncept postavljata v samo središče pozornosti pozitivne psihologije.

Šimšek (2009), ki povzema različne študije, izpostavi, da je za subjektivno blagostanje nujno zajeti različne dimenzije časovne perspektive. Trdi, da vsak posameznik kognitivno in afektivno ocenjuje svoje življenje glede na ocene preteklosti, sedanosti in prihodnosti. Na osnovi tega predlaga ontološki model blagostanja, ki vključuje šest dimenzij (kognitivno in afektivno oceno preteklosti, sedanosti in prihodnosti), samega modela pa še ne preveri.

Vsaka izmed dimenzij časovne perspektive ima svojo funkcijo, vendar pa, če so pretirano izražene, lahko postanejo nefunkcionalne. Za ljudi, ki so usmerjeni v sedanost in ne razmišljajo veliko o prihodnosti, so značilne različne oblike tveganega vedenja, kot so kajenje, zloraba alkohola in prepovedanih substanc (Adams in Nettle, 2009; Keough idr., 1999; Strathman, Gleicher, Boninger in Edwards, 1994; Wills idr., 2001), tvegana vožnja (Zimbardo, Keough in Boyd, 1997) ter nepremišljena spolnost (Rothspan in Read, 1996), način vedenja, ki je sicer značilen tudi za ljudi z nizko izraženo vestnostjo (Bogg in Roberts, 2004). Njihov način življenja jih pogosto privede do različnih oblik odvisnosti ter bolezni, kot sta npr. pljučni rak ali ciroza jeter. Ker ne zmorejo dolgo vztrajati pri težkih in dolgočasnih nalogah, so tudi na poslovnem področju redko uspešni. Nasprotno so v prihodnost usmerjeni ljudje z nizko izraženo dimenzijo hedonistične sedanosti delavni, vztrajni ter v tradicionalnem smislu pogosto zelo uspešni. Na žalost pa v svojem uspehu le redko uživajo, saj so neprestano zaposleni. Ne vzamejo si časa za prijatelje, kar se kaže v nezadovoljivih

socialnih stikih. Pogosto se jim življenje zdi prazno in brez pravega smisla (Boyd in Zimbardo, 2005). Ljudje s hedonističnim pogledom na svet, ki so hkrati usmerjeni tudi v prihodnost, se znajo zabavati, a se tudi zavedajo posledic svojih dejanj. Različne oblike tveganega vedenja jih zato ne zanimajo preveč, sposobni pa so se tudi odreči trenutni zabavi z namenom, da bodo lahko pravočasno opravili svoje obveznosti (Boyd in Zimbardo, 2005).

Za subjektivno blagostanje naj bi bil idealen optimalen profil uravnotežene časovne perspektive, ki v zahodnih družbah vključuje srednje visoko izraženi dimenziji prihodnosti in hedonistične sedanjosti, visoko izraženo dimenzijo pozitivne preteklosti ter nizko izraženi dimenziji negativne preteklosti in fatalistične sedanjosti (Boyd in Zimbardo, 2005). Predvsem pa je pomembno, da so ljudje z uravnoteženo časovno perspektivo sposobni prilagajati svoje delovanje trenutni situaciji. Med delom so osredotočeni na nagrado, ki bo sledila v prihodnosti, v prostem času pa se brez slabe vesti sprostitjo in uživajo v druženju (Zimbardo, 2002). Današnji način življenja zahteva fleksibilno delovanje v skladu s časovno perspektivo, ki je najbolj primerna trenutnim okoliščinam. Ljudje, ki se ne zmorejo prilagajati, težko zberejo motivacijo za delo, hkrati pa ne znajo zadovoljivo izkoristiti svojega prostega časa. Zato I. Boniwell in Zimbardo (2003) menita, da je tudi pasivno preživljanje prostega časa, kot npr. gledanje televizije, povezano z nezmožnostjo fleksibilnega uravnavanja različnih časovnih perspektiv.

Avtorji različno ugotavljajo uravnoteženost časovne perspektive. L. Drake idr. (2008) v svoji študiji pripišejo uravnoteženo časovno perspektivo udeležencem, ki imajo negativne dimenzije časovne perspektive (negativna preteklost in fatalistična sedanjost) pod triintridesetim percentilom, pozitivne (pozitivna preteklost, hedonistična sedanjost in prihodnost) pa nad šestinšestdesetim. Ugotovijo, da je takih posameznikov le 5%, izražajo pa višja občutja sreče kot ljudje z drugačnimi profili časovne perspektive. I. Boniwell idr. (2010) uravnoteženo časovno perspektivo kriterijsko operacionalizirajo kot dosežek v zgornji polovici pri pozitivnih dimenzijah časovne perspektive ter v spodnji polovici pri negativnih dimenzijah. Nato operacionalizirajo časovno perspektivo še na podlagi pristopa, usmerjenega na posameznika. Klastrska analiza razdeli njihova vzorca na štiri (britanski vzorec) oz. pet skupin (ruski vzorec). Za prvo je značilna močna usmerjenost v hedonistično sedanjost z nizko izraženostjo prihodnosti, za drugo ravno obratna močna usmerjenost v prihodnost z nizko izraženostjo hedonistične sedanjosti. V tretji skupini prepoznajo profil uravnotežene časovne perspektive, v četrti pa negativni profil z visoko izraženostjo negativne preteklosti in fatalistične sedanjosti. V ruskem vzorcu poleg omenjenih vzorcev časovne perspektive prepoznajo še skupino ljudi, za katere je značilno tvegano vedenje. Ugotovijo, da imajo udeleženci z uravnoteženo časovno perspektivo najbolj izražen občutek blagostanja ter najboljše uravnoteženo razmerje med delom in prostim časom. Na velik pomen uravnoteženosti časovne perspektive še posebej kaže ugotovitev, da je povezanost le-te z mnogimi izmed



omenjenih mer subjektivnega blagra večja od povezanosti s posameznimi dimenzijami časovne perspektive.

### **Namen prispevka**

V pričujoči študiji sva nameravala preveriti, kakšna je povezanost posameznih dimenzij časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem. Na osnovi ugotovitev preteklih raziskav predvidevava, da se z osebnostnimi lastnostmi in merami subjektivnega blagostanja povezujejo vse dimenzije časovne perspektive razen transcendentne prihodnosti, ter da se uravnotežena časovna perspektiva povezuje z višjim zadovoljstvom z življenjem, višjim pozitivnim in nižjim negativnim afektom, prav tako pa se povezuje z višjo ekstravertnostjo, čustveno stabilnostjo ter vestnostjo. Nameravala sva preveriti tudi povezanost uravnotežene časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi in subjektivnim blagostanjem, pri čemer sva uravnoteženo časovno perspektivo operacionalizirala na različne načine in poskušala ugotoviti, kateri način je najbolj primeren.

### **Metoda**

#### **Udeleženci**

Udeleženci so bili študenti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (N = 279). Med njimi je bilo 74 (26,5 %) moških in 205 (73,5 %) žensk. Njihova povprečna starost je bila 21,2 let (med 18 in 30 let; SD = 1,8). Sodelovali so študenti andragogike (N = 18), angleškega jezika in književnosti (N = 17), arheologije (N = 12), bibliotekarstva in informatike (N = 12), etnologije in kulturne antropologije (N = 12), filozofije (N = 11), geografije (N = 17), medjezikovnega posredovanja (N = 14), pedagogike (N = 5), primerjalne književnosti in literarne teorije (N = 18), psihologije (N = 49), sinologije (N = 21), umetnostne zgodovine (N = 2), zgodovine (N = 33), ter študenti dvopredmetnih študijev (N = 37). 118 udeležencev je katoliške, dva evangeličanske in trije pravoslavne veroizpovedi, 110 se jih je opredelilo za ateiste, ostali (N = 45) pa so izbrali možnost »drugo«.

#### **Pripomočki**

Vprašalnika časovne perspektive ZTPI in TFTPI so prevedli trije psihologi s primernim znanjem slovenskega in angleškega jezika. Prevod v angleščino smo nato primerjali z izvornima vprašalnikoma. Tako smo sestavili slovenski različici vprašalnikov, ki vsebujeta 56 (ZTPI) in 10 (TFTPI) postavk. Udeleženci s pomočjo 5-stopenjske

Likertove lestvice označujejo, v kolikšni meri je posamezna postavka značilna za njih (1 – »zelo značilno«, 5 – »zelo neznačilno«). Slovenska prevoda vprašalnikov sta se izkazala za zanesljiva z alfa koeficienti zanesljivosti med ,71 in ,86.

Za oceno osebnostne strukture smo uporabili *Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI* (Big Five Inventory, John, Donahue in Kentle, 1991). Vprašalnik vsebuje 44 postavk, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (1 – »sploh se ne strinjam«, 5 – »popolnoma se strinjam«). Slovenska različica vprašalnika je veljavna in zanesljiva, z alfa vrednostmi med ,77 in ,85 (Avsec in Sočan, 2007).

*Lestvica zadovoljstva z življenjem SWLS* (Satisfaction With Life Scale, Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985) vsebuje pet trditev, za katere udeleženci označijo svoje strinjanje na 7-stopenjski lestvici (1 – »sploh ne drži«, 7 – »povsem drži«). Slovenski prevod lestvice je zanesljiv, s koeficientom notranje konsistentnosti  $\alpha = ,81$  (Avsec in Musek, 2010).

*Lestvica pozitivne in negativne emocionalnosti PANAS* (Positive Affect Negative Affect Schedule, Watson, Clark in Tellegen, 1988) vsebuje seznam dvajsetih čustvenih stanj in razpoloženj (deset pozitivnih in deset negativnih). Udeleženci za vsakega izmed njih na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici označijo, kako pogosto je izraženo pri njih (1 – »zelo redko«, 5 – »zelo pogosto«). Rezultata lestvic kažeta na pogostost pozitivnega in negativnega čustvovanja. Koeficienta notranje konsistentnosti za slovenski prevod lestvice sta naslednja: pozitivna emocionalnost ( $\alpha = ,68$ ) in negativna emocionalnost ( $\alpha = ,82$ ) (Avsec in Musek, 2010).

*Lestvica depresivnosti CES-D* (The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, Radloff, 1977) je namenjena merjenju stopnje depresivne simptomatike v splošni populaciji. Vsebuje 20 postavk, katerih pogostost udeleženci ocenjujejo na 4-stopenjski lestvici (1 – »redko«, 4 – »večinoma«). Slovenski prevod lestvice je zanesljiv, s koeficientom notranje konsistentnosti  $\alpha = ,86$  (Avsec in Musek, 2010).

Z dodatnimi vprašanji sva pridobila podatke o spolu, starosti, študiju ter veroizpovedi udeležencev.

## Postopek

Reševanje vprašalnikov je potekalo v različno velikih skupinah. Udeležencem sva pred začetkom reševanja podala splošna navodila, pri čemer sva jim povedala, da je njihovo sodelovanje prostovoljno in anonimno, ter razložila, kaj to pomeni. Zagotovila sva jim, da bomo pridobljene rezultate uporabili zgolj v raziskovalne namene. Prosila sva jih, naj natančno preberejo navodila in posamezne postavke, ter kar se da iskreno odgovorijo na njih. Ves čas reševanja vprašalnikov (20 – 30 minut) je bil prisoten eden izmed raziskovalcev, ki je odgovarjal na morebitna vprašanja udeležencev.

## Rezultati

Tabela 1. Povprečja in standardne deviacije lestvic vprašalnikov ZTPI in TFTPI na vzorcu 279 slovenskih študentov.

	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost	$\alpha$
Negativna preteklost	2,54	0,72	0,62	0,19	0,84
Pozitivna preteklost	3,79	0,61	-0,82	1,22	0,74
Hedonistična sedanost	3,22	0,54	-0,03	0,23	0,78
Fatalistična sedanost	2,42	0,59	0,15	-0,38	0,71
Prihodnost	3,32	0,61	-0,03	-0,19	0,78
Transcendentna prihodnost	3,01	0,87	-0,04	-0,58	0,86

V tabeli 1 je predstavljena opisna statistika ter  $\alpha$  koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice vprašalnikov časovne perspektive.

Tabela 2. Razlike med spoloma na lestvicah vprašalnikov ZTPI in TFTPI.

	Moški (N = 74)		Ženske (N = 205)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	SD	M	SD				
NP	2,61	0,75	2,52	0,71	0,928	277	0,354	0,09
PP	3,62	0,68	3,85	0,58	-2,888	277	0,004	0,26
HS	3,12	0,50	3,25	0,54	-1,860	277	0,064	0,18
FS	2,38	0,62	2,43	0,59	-0,579	277	0,563	0,06
P	3,18	0,62	3,37	0,60	-2,322	277	0,021	0,22
TP	2,78	1,02	3,09	0,80	-2,377	107,091	0,019	0,24

*Opombe:* NP = negativna preteklost; PP = pozitivna preteklost; HS = hedonistična sedanost; FS = fatalistična sedanost; P = prihodnost; TP = transcendentna prihodnost.

V tabeli 2 je prikazana opisna statistika za posamezne lestvice vprašalnikov časovne perspektive glede na spol udeležencev ter rezultati t-testov in velikosti učinka. Na treh dimenzijah dosegajo ženske statistično pomembno višje rezultate od moških, a so velikosti učinka majhne.

Tabela 3. Interkorelacije lestvic vprašalnikov ZTPI in TFTPI.

	NP	PP	HS	FS	P
Positivna preteklost	-0,44**	–			
Hedonistična sedanost	-0,02	0,16*	–		
Fatalistična sedanost	0,42**	-0,22**	0,28**	–	
Prihodnost	-0,10	0,17**	-0,42**	-0,37**	–
Transcendentna prihodnost	-0,01	0,23**	0,15*	0,10	0,05

*Opombe:* NP = negativna preteklost; PP = pozitivna preteklost; HS = hedonistična sedanost; FS = fatalistična sedanost; P = prihodnost.

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

V tabeli 3 navajava Pearsonove korelacijske koeficiente med posameznimi lestvicami vprašalnikov časovne perspektive. Najvišjo pozitivno korelacijo smo ugotovili med lestvicama negativna preteklost in fatalistična sedanost, najvišji negativni korelaciji pa med lestvicami negativna preteklost in pozitivna preteklost ter hedonistična sedanost in prihodnost.

Tabela 4. Korelacije med lestvicami vprašalnikov ZTPI in TFTPI ter osebnostnimi lastnostmi.

	NP	PP	HS	FS	P	TP
Ekstravertnost (N=230)	-0,45**	0,39**	0,41**	-0,13*	-0,11	0,20**
Sprejemljivost (N=230)	-0,19**	0,28**	0,05	-0,01	-0,02	0,16*
Vestnost (N=232)	-0,20**	0,12	-0,32**	-0,27**	0,59**	0,12
Nevroticizem (N=230)	0,55**	-0,27**	-0,17**	0,25**	0,09	-0,12
Odprtost (N=230)	-0,11	0,15*	0,38**	-0,10	-0,01	0,18**

*Opombe:* NP = negativna preteklost; PP = pozitivna preteklost; HS = hedonistična sedanost; FS = fatalistična sedanost; P = prihodnost; TP = transcendentna prihodnost.

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

V tabeli 4 navajava Pearsonove korelacijske koeficiente med lestvicami vprašalnikov časovne perspektive in lestvicami Vprašalnika petih velikih faktorjev. Večina korelacij je statistično pomembnih, najvišji pozitivni povezanosti opazimo med lestvicami prihodnost in vestnost ter negativna preteklost in nevroticizem, negativno pa med lestvicama negativna preteklost in ekstravertnost.

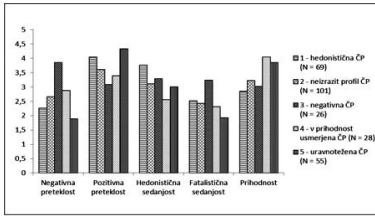
Tabela 5. Korelacije med lestvicami vprašalnikov ZTPI in TFTPI ter merami subjektivnega blagostanja in depresivnosti.

	NP	PP	HS	FS	P	TP
SWLS (N=272)	-0,63**	0,47**	0,17**	-0,36**	0,18**	0,09
PA (N=272)	-0,28**	0,24**	0,25**	-0,18**	0,07	0,23**
NA (N=272)	0,35**	-0,08	-0,06	0,08	0,23**	-0,09
Depresivnost (N=279)	0,59**	-0,37**	-0,01	0,39**	-0,13*	-0,03

*Opombe:* NP = negativna preteklost; PP = pozitivna preteklost; HS = hedonistična sedanost; FS = fatalistična sedanost; P = prihodnost; TP = transcendentna prihodnost; SWLS = Vprašalnik zadovoljstva z življenjem; PA = pozitivna emocionalnost; NA = negativna emocionalnost. \*  $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ .

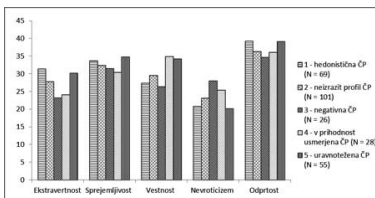
V tabeli 5 navajava Pearsonove korelacijske koeficiente med lestvicami vprašalnikov časovne perspektive in merami subjektivnega blagostanja ter depresivnosti. Precej korelacij je statistično pomembnih, najvišjo pozitivno povezanost opazimo med negativno preteklostjo in depresivnostjo, najvišjo negativno pa med negativno preteklostjo in zadovoljstvom z življenjem.

V nadaljevanju predstavlja različne postopke operacionalizacije uravnotežene časovne perspektive. Najprej sva po zgledu I. Boniwell idr. (2010) uravnoteženo časovno perspektivo normativno pripisala posameznikom z dosežki v zgornji polovici pozitivnih (pozitivna preteklost, hedonistična sedanost in prihodnost) in spodnji polovici negativnih dimenzij (negativna preteklost in fatalistična sedanost). V našem vzorcu jo je doseglo 6 %, kar je primerljivo z 7 %, dobljenimi v njihovi študiji. Nato sva jo kriterijsko pripisala posameznikom, ki so imeli dosežek na dimenziji pozitivna preteklost višji od 3,5, dosežka na dimenzijah prihodnost in hedonistična sedanost med 3,5 in 4,5 (brez najvišjih dosežkov, saj naj bi bila optimalna le srednje visoka izraženost teh dveh dimenzij), dosežka na dimenzijah negativna preteklost in fatalistična sedanost pa pod 2,5. Po tem kriteriju so 3 % udeležencev dosegli uravnoteženo časovno perspektivo. Nazadnje sva tako kot I. Boniwell idr. (2010) poskusila časovno perspektivo operacionalizirati še z vidika posameznika. Uporabila sva hierarhično klastersko analizo z Wardovo metodo, pri čemer sva razdalje med standardiziranimi vrednostmi lestvic vprašalnika merila s kvadrirano Evklidsko razdaljo.



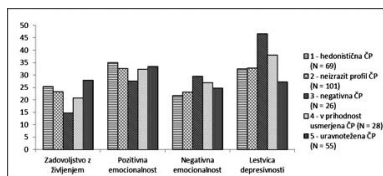
Slika 1. Povprečja na lestvicah vprašalnika ZTPI za posamezne skupine, dobljene s pomočjo klasterne analize.

Analiza klastrov je pokazala, da je najprimernejša petklastrska rešitev. Povprečne vrednosti na dimenzijah vprašalnika ZTPI za posamezne skupine predstavljajo na sliki 1. Prvi klaster (hedonistična časovna perspektiva) karakterizirata visok rezultat na lestvici hedonistična sedanost in nizek na lestvici prihodnost. Za drugi klaster so značilne povprečne vrednosti na vseh lestvicah in tako predstavlja skupino ljudi z neizraženim profilom časovne perspektive. Za tretji klaster (negativna časovna perspektiva) so značilni visoki rezultati na negativnih lestvicah ter nizki rezultati na lestvicah pozitivna preteklost in prihodnost. Četrti klaster (v prihodnost usmerjena časovna perspektiva) karakterizirata visok rezultat na lestvici prihodnost in nizek na lestvici hedonistična sedanost (ravno obratno kot pri skupini s hedonistično časovno perspektivo). Za peti klaster pa so značilni (obratno kot pri skupini z negativno časovno perspektivo) visoki rezultati na lestvicah pozitivna preteklost in prihodnost ter nizki na obeh negativnih lestvicah. Interpretirali smo ga kot skupino ljudi z uravnoteženo časovno perspektivo, kljub temu, da je rezultat na lestvici hedonistična preteklosti zelo blizu povprečja.



Slika 2. Povprečne izraženosti osebnostnih lastnosti pri posameznih skupinah glede na profil časovne perspektive.

Povprečne izraženosti velikih petih osebnostnih lastnosti za posamezne skupine skupine glede na profil časovne perspektive predstavljajo na sliki 2. S pomočjo analize variance ugotavlja, da se skupine med seboj statistično pomembno razlikujejo v vseh osebnostnih lastnostih: ekstravertnosti ( $F = 15,3$ ;  $p = 0,000$ ), sprejemljivosti ( $F = 3,3$ ;  $p = ,011$ ), vestnosti ( $F = 15,8$ ;  $p = ,000$ ), nevroticizmu ( $F = 11,7$ ;  $p = ,000$ ) in odprtosti ( $F = 4,0$ ;  $p = ,004$ ).



Slika 3. Povprečne vrednosti na merah subjektivnega blagostanja in depresivnosti pri posameznih skupinah glede na profil časovne perspektive.

Povprečne dosežke na merah subjektivnega blagostanja in depresivnosti za posamezne skupine glede na profil časovne perspektive predstavlja na sliki 3. Skupine se med seboj statistično pomembno razlikujejo v vseh uporabljenih merah: zadovoljstvu z življenjem ( $F = 34,8$ ;  $p = ,000$ ), pozitivni emocionalnosti ( $F = 7,8$ ;  $p = ,000$ ), negativni emocionalnosti ( $F = 8,2$ ;  $p = ,000$ ) ter depresivnosti ( $F = 30,4$ ;  $p = ,000$ ).

Da bi ugotovila, ali uravnoteženost časovne perspektive dobro napoveduje subjektivno blagostanje, sva uporabila hierarhično multiplo regresijo. V prvem koraku sva po metodi vseh naenkrat v napovedovalni obrazec mere vključila mere velikih pet, v drugem koraku pa po metodi po korakih uravnoteženo časovno perspektivo, določeno normativno, kriterijsko in s klastersko analizo. Normativna in kriterijska operacionalizacija temeljita na dosežkih na posameznih dimenzijah – uravnotežena časovna perspektiva je dosežena, kadar je vseh pet dosežkov v optimalnem območju. V regresijsko analizo pa sva vključila skupine udeležencev glede na število dimenzij, ki se pri vsaki izmed njih nahaja v optimalnem območju (od 0 – popolnoma negativna časovna perspektiva do 5 – uravnotežena časovna perspektiva). Skupine, pridobljene s klastersko analizo, sva v analizo vključila tako, da sva jih v skladu s teorijo razporedila od najmanj optimalne (negativna časovna perspektiva – vrednost 0), preko srednjih (hedonistom in v prihodnost usmerjenim posameznikom sva zaradi pomanjkanja fleksibilnosti pripisala vrednost 1, posameznikom z neizrazitim profilom pa ravno zaradi slednje višjo vrednost 2) do najbolj optimalne (uravnotežena časovna perspektiva – vrednost 3).

Tabela 6. Učinkovitost napovedi zadovoljstva z življenjem na osnovi osebnostnih lastnosti in uravnoteženosti časovne perspektive.

	Napovedna spremenljivka	$\beta$	$t$	$p$
Prvi korak	Ekstravertnost	0,407	6,483	0,000
	Sprejemljivost	0,000	0,004	0,997
	Vestnost	0,217	3,857	0,000
	Nevroticizem	-0,152	-2,348	0,020
	Odprtost	0,023	0,397	0,692
Drugi korak	Kriterijska operacionalizacija	0,399	6,706	0,000

Z vključitvijo števila doseženih kriterijev po kriterijski operacionalizaciji v model se multipli koeficient korelacije zviša z,558 na ,654 – pri zadovoljstvu z življenjem torej pojasnimo 11,5 % variance več kot z napovedjo le na osnovi velikih pet (tabela 6). Ostala dva načina določanja uravnotežene časovne perspektive v model nista bila vključena, saj napovedovanju ne doprinašata statistično pomembno.

Tabela 7. *Učinkovitost napovedi pozitivne emocionalnosti na osnovi osebnostnih lastnosti in uravnoteženosti časovne perspektive.*

	Napovedna spremenljivka	$\beta$	$t$	$p$
Prvi korak	Ekstravertnost	0,356	6,240	0,000
	Sprejemljivost	-0,024	-0,450	0,653
	Vestnost	0,248	4,842	0,000
	Nevroticizem	-0,169	-2,874	0,004
	Odprtost	0,262	4,909	0,000
Drugi korak	Kriterijska operacionalizacija	0,223	3,886	0,000

Z vključitvijo števila doseženih kriterijev po kriterijski operacionalizaciji v model se multipli koeficient korelacije zviša z,656 na ,683 – pri pozitivni emocionalnosti torej pojasnimo 3,6 % variance več kot z napovedjo le na osnovi velikih pet (tabela 7). Ostala dva načina določanja uravnotežene časovne perspektive v model nista bila vključena, saj napovedovanju ne doprinašata statistično pomembno.

Tabela 8. *Učinkovitost napovedi negativne emocionalnosti na osnovi osebnostnih lastnosti in uravnoteženosti časovne perspektive.*

	Napovedna spremenljivka	$\beta$	$t$	$p$
Prvi korak	Ekstravertnost	-0,113	-2,294	0,023
	Sprejemljivost	-0,114	-2,429	0,016
	Vestnost	-0,018	-0,406	0,685
	Nevroticizem	0,670	13,207	0,000
	Odprtost	0,098	2,127	0,034

Pri negativni emocionalnosti vključitev uravnotežene časovne perspektive v model ne doprinese statistično pomembno k napovedovanju. Multipla korelacija med osebnostnimi spremenljivkami in negativno emocionalnostjo znaša ,758 (tabela 8).



Tabela 9. Učinkovitost napovedi depresivnosti na osnovi osebnostnih lastnosti in uravnoteženosti časovne perspektive.

	Napovedna spremenljivka	$\beta$	$t$	$p$
Prvi korak	Ekstravertnost	-0,226	-3,581	0,000
	Sprejemljivost	-0,020	-0,330	0,741
	Vestnost	-0,085	-1,507	0,133
	Nevroticizem	0,406	6,262	0,000
	Odprtost	0,033	0,564	0,573
Drugi korak	Kriterijska operacionalizacija	-0,272	-4,329	0,000

Z vključitvijo števila doseženih kriterijev po kriterijski operacionalizaciji v model se multipli koeficient korelacije zviša z ,553 na ,600 – pri depresivnosti torej pojasnimo 5,3 % variance več kot z napovedjo le na osnovi velikih pet (tabela 9). Ostala dva načina določanja uravnotežene časovne perspektive v model nista bila vključena, saj napovedovanju ne doprinašata statistično pomembno.

## Razprava

### Izraženost dimenzij časovne perspektive in njihova medsebojna povezanost

Podobno kot v predhodnih raziskavah (Zimbardo in Boyd, 1999) ugotavlja, da so pozitivne dimenzije časovne perspektive v splošnem višje izražene (najvišje pozitivna preteklost) od negativnih (Tabela 1). Opažava nekatere statistično pomembne razlike med spoloma (Tabela 2), in sicer pri izraženosti pozitivne preteklosti, prihodnosti in transcendentne prihodnosti, je pa velikost učinka pri vseh treh majhna. Enako kot v predhodnih raziskavah (Boyd in Zimbardo, 1997; Zimbardo in Boyd, 1999) dosegajo ženske na omenjenih dimenzijah višje rezultate od moških, kar pomeni, da imajo ženske v splošnem bolj sentimentalni odnos do preteklosti in tradicije, so bolj usmerjene v načrtovanje za prihodnost ter v večji meri verjamejo v višje sile in življenje po smrti. V izraženosti ostalih dimenzij časovne perspektive razlike med spoloma niso statistično pomembne.

Večina korelacij med dimenzijami časovne perspektive (Tabela 3) je, podobno kot v predhodnih študijah (Boyd in Zimbardo, 1997; Zimbardo in Boyd, 1999), statistično pomembnih. Najvišjo pozitivno korelacijo sva ugotovila med dimenzijama negativna preteklost in fatalistična sedanjost, kar kaže na močno povezanost številnih travmatičnih dogodkov iz preteklosti ter negativnega vrednotenja preteklih izkušenj s fatalistično vdanostjo v neizbežno usodo. Razmeroma visoke negativne korelacije pa sva ugotovila med dimenzijama negativne in pozitivne preteklosti, ki, glede na

značilnosti omenjenih dimenzij, ni presenetljiva, ter med prihodnostjo in obema dimenzijama sedanjosti. Negativna povezanost prihodnosti s fatalistično sedanjostjo je razumljiva – ljudje, ki verjamejo, da lahko vplivajo na svojo usodo, načrtujejo za prihodnost. Zaskrbljujoča pa je negativna povezanost prihodnosti s hedonistično sedanjostjo, saj lahko pri študentih Filozofske fakultete kaže na nizko sposobnost fleksibilne uporabe situaciji primerne časovne perspektive. Z vidka uravnoteženosti časovne perspektive gre namreč za dve pozitivni dimenziji, ki pa sta si v vsakdanjih situacijah pogosto v nasprotju. Za posameznikovo delovanje bi bila optimalna razmeroma visoka izraženost obeh, pri čemer naj bi bil zmožen fleksibilne uporabe posamezne časovne perspektive glede na situacijo, v kateri se nahaja. Negativna korelacija med dimenzijama pa kaže na to, da se med sabo do neke mere izključujeta, kar pomeni, da se v prihodnost usmerjeni ljudje ne znajo najbolje sprostiti in uživati v trenutku ter obratno, da si hedonisti redko zastavljajo dolgoročne cilje in težko najdejo motivacijo za delo, saj ne razmišljajo veliko o prihodnosti. Zmerno pozitivno korelacijo smo ugotovili tudi med dimenzijama hedonistične in fatalistične sedanjosti, kar kaže na to, da je uživanje v trenutku deloma povezano tudi z miselnostjo, da se na usodo ne da kaj dosti vplivati.

### **Časovna perspektiva in osebnostne lastnosti**

Podobno kot v predhodnih študijah (npr. Goldberg in Maslach, 1996; cit. v Zimbardo in Boyd, 1999) tudi rezultati najine raziskave kažejo na jasno povezanost časovne perspektive z osebnostnimi lastnostmi (Tabela 4) ter uravnoteženega profila časovne perspektive s pozitivnimi osebnostnimi lastnostmi (Slika 2).

Videti je, da je vsaka izmed osebnostnih lastnosti značilno povezana z enim ali dvema časovnim okvirjema – preteklostjo, sedanjostjo ali prihodnostjo. Sprejemljivost je tako vezana predvsem na pozitivno doživljanje preteklosti, kar je razumljivo, saj temeljno zaupanje, značilno za sprejemljive ljudi, gradimo ravno na pozitivnih izkušnjah s pomembnimi drugimi. Podobno je na pozitivno vrednotenje preteklosti vezana tudi ekstravertnost, pri kateri pa igra pomembno vlogo tudi sedanjost, predvsem tendenca k uživanju v trenutku. Na preteklost in sedanjost je vezan tudi nevroticizem – a v obratni smeri, s pretežno negativnim odnosom do preteklosti in fatalistično vdanostjo v dogajanje v sedanjosti. Odprtost je vezana zlasti na sedanjost in sicer na hedonistično uživanje življenja, za vestne ljudi pa je značilna predvsem močna usmerjenost v prihodnost ob pomanjkanju osredotočenosti na sedanji trenutek.

Ljudje z uravnoteženim profilom časovne perspektive so med najbolj ekstravertnimi, sprejemljivimi, vestnimi in odprtimi ter imajo najnižje izražen nevroticizem. Posamezne pozitivne osebnostne lastnosti imajo sicer hedonisti in v prihodnost usmerjeni ljudje podobno visoko izražene, a je v celoti gledano osebnostni profil posameznikov z uravnoteženo časovno perspektivo videti optimalen. Najbolj negativen

osebni profil se kaže pri ljudeh z negativno časovno perspektivo – so najbolj čustveno nestabilni ter najmanj ekstravertni, vestni in odprti. Izmed pozitivnih osebnostnih lastnosti le sprejemljivosti nimajo najnižje izražene – kaže, da so najmanj sprejemljivi ljudje, katerih profil časovne perspektive kaže na izrazito usmerjenost v prihodnost. Po drugi strani pa so v prihodnost usmerjeni ljudje najbolj vestni (a le nekoliko bolj kot ljudje z uravnoteženo časovno perspektivo). Ljudje, katerih profil časovne perspektive kaže na izrazito usmerjenost v hedonistično življenje v sedanjem trenutku, so zelo ekstravertni, sprejemljivi, čustveno stabilni in odprti, podobno kot ljudje z uravnoteženo časovno perspektivo, a so po drugi strani precej nevestni (le nekoliko bolj vestni so od ljudi z negativno časovno perspektivo). Posamezniki z neizrazitim profilom časovne perspektive dosegajo pri osebnostnih lastnostih nekako srednje rezultate. Lahko bi rekli, da tudi njihov profil osebnostnih lastnosti ni niti izrazito pozitiven, prav tako pa tudi ne izrazito negativen. Kaže, da bi bili lahko njihovi rezultati povezani z razmeroma splošno tendenco k podajanju nevtralnih odgovorov.

Dobljeni rezultati jasno kažejo na povezanost fleksibilne uporabe različnih dimenzij časovne perspektive s pozitivnim profilom osebnostnih lastnosti. Medtem ko so v prihodnost usmerjeni ljudje zelo vestni, hedonisti pa zelo ekstravertni, sprejemljivi, čustveno stabilni in odprti, imajo ljudje z uravnoteženo časovno perspektivo vse te lastnosti, zaradi česar se v življenju dobro znajdejo v raznovrstnih situacijah in vlogah.

### **Časovna perspektiva in sreča**

Rezultati najine raziskave podobno kot predhodne študije (npr. Boniwell idr., 2010; Drake idr., 2008; Zimbardo in Boyd, 1999) kažejo na velik pomen razmeroma visoke izraženosti pozitivnih dimenzij časovne perspektive, predvsem pa uravnoteženega profila časovne perspektive za posameznikovo subjektivno blagostanje (Tabela 5, Slika 3, Tabele 6-9).

Zadovoljstvo z življenjem in pozitivna emocionalnost sta po pričakovanjih pozitivno povezani s pozitivnimi (vključno s transcendentno prihodnostjo), negativno pa z negativnima dimenzijama časovne perspektive. Kaže, da je s posameznikovo oceno zadovoljstva z življenjem najmočneje povezano njegovo doživljanje preteklosti. Pomembno pa je tudi uživanje v sedanjosti in odsotnost fatalistične vdanosti v usodo ter načrti za prihodnost.

Doživljanje negativnih čustev pozitivno korelira z negativno preteklostjo ter prihodnostjo. Glede na prejšnje raziskave je pričakovana predvsem povezanost z negativnim odnosom do preteklosti, a je tudi povezanost s prihodnostjo razumljiva. Ljudje, ki so močno usmerjeni v prihodnost, so namreč pogosto v časovni stiski, vedno se jim kam mudi in nimajo časa uživati v svojih dosežkih. Za delo žrtvujejo čas, ki naj bi bil namenjen družini, prijateljem in zabavi, kar se kaže v pomanjkljivih socialnih stikih.

Poleg tega pa je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da smo raziskavo opravili na vzorcu študentov, katerih prihodnost je lahko precej negotova. Tisti, ki veliko razmišljajo o prihodnosti, se sprašujejo, ali bodo po končanem študiju dobili zaposlitev, kako bodo reševali svojo stanovanjsko problematiko itd., kar jih spravlja v stisko.

Depresivnost po pričakovanjih pozitivno korelira z negativnima dimenzijama, negativno pa s pozitivno preteklostjo in prihodnostjo. Podobno kot z zadovoljstvom z življenjem in pozitivnim afektom je tudi z depresivnostjo močno povezano posameznikovo vrednotenje preteklosti, čemur se pridružuje fatalistična vdanost v usodo – smer povezanosti pa je ravno obratna.

Podobno kot I. Boniwell idr. (2010) ugotavlja, da so ljudje z uravnoteženim profilom časovne perspektive najbolj zadovoljni z življenjem in najmanj depresivni, doživljajo pa tudi razmeroma veliko pozitivnih in malo negativnih čustev. Največ pozitivnih in najmanj negativnih čustev sicer doživljajo ljudje s hedonističnim profilom časovne perspektive, kar je v skladu z aktivnim iskanjem užitkov, značilnim za njihov življenjski slog, a so kljub temu nekoliko manj zadovoljni z življenjem in doživljajo nekoliko več simptomov depresivnosti od ljudi z uravnoteženo časovno perspektivo. Tudi ljudje z neizrazitim profilom časovne perspektive doživljajo razmeroma veliko pozitivnih in malo negativnih čustev, a so manj zadovoljni z življenjem in doživljajo več simptomov depresivnosti od ljudi z uravnoteženo časovno perspektivo. Razmeroma nizek nivo subjektivnega blagostanja opažava pri ljudeh, usmerjenih predvsem v prihodnost. Ti doživljajo sicer razmeroma veliko pozitivnih čustev, a tudi razmeroma veliko negativnih, so precej manj zadovoljni z življenjem in doživljajo več simptomov depresivnosti od ostalih skupin (z izjemo ljudi z negativno časovno perspektivo). Najnižji nivo subjektivnega blagostanja pa po pričakovanjih opažava pri ljudeh z negativno časovno perspektivo – ti doživljajo najmanj pozitivnih in največ negativnih čustev, so najbolj nezadovoljni z življenjem in doživljajo največ simptomov depresivnosti.

Uravnoteženost časovne perspektive se je izkazala za zelo pomembni napovedni dejavnik predvsem kognitivne komponente subjektivnega blagostanja, določen delež variance pa pojasnjuje tudi pri pozitivni emocionalnosti in depresivnosti. V namen napovedovanja subjektivnega blagostanja se je za najbolj učinkovito izkazala kriterijska operacionalizacija časovne perspektive.

Kljub omejenosti vzorca v najini raziskavi zaključujeva, da je uravnoteženost časovne perspektive pomemben dejavnik pri subjektivnem blagostanju posameznika, saj predvidevava, da bi bile povezave, odkrite pri tem vzorcu, v bolj raznolikem še izrazitejše. Smiselno se torej zdi spodbujati uravnoteženost časovne perspektive z različnimi treningi učinkovite izrabe časa ter s poudarjanjem pomena postavljanja ciljev in hkrati zmožnosti sproščanja v prostem času. V prihodnjih študijah bi se bilo smiselno ukvarjati z ugotavljanjem učinkovitosti tovrstnih programov, kakor tudi s preverjanjem, ali se enaki vzorci pojavljajo v širši populaciji ter v različnih kulturah, pomembne pa bi se zdele tudi raziskave v razlikah med spoloma, kjer so se le-te pojavile.

## Viri

- Avsec, A. in Musek, J. (2010). Self-discrepancies in agentic and communal personality traits as predictors of well-being. *Studia Psychologica*, 52(2), 117–131.
- Avsec, A. in Sočan, G. (2007). Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI [The Big Five Inventory BFI]. V A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 171–178). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Adams, J. in Nettle, D. (2009). Time perspective, personality and smoking, body mass, and physical activity: An empirical study. *British Journal of Health Psychology*, 14, 83–105.
- Bogg, T. in Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887–919.
- Boniwell, I. in Zimbardo, P. G. (2003). Time to find the right balance. *The Psychologist*, 16(3), 129–131.
- Boniwell, I. in Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. V P.A. Linley in S. Joseph (ur.), *Positive Psychology in Practice* (str. 165–178) Hoboken, NJ: Wiley.
- Boniwell, I., Osin, E., Linley, A. in Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian sample. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 24–40.
- Bouffard, L., Dubé, M., Lapierre, S. in Bastin, É (1996). Le bien-être psychologique des personnes âgées par la poursuite des buts personnels [The psychological well-being of older people through the pursuit of personal goals]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 17(2), 110–129.
- Boyd, J. N. in Zimbardo, P. G. (1997). Constructing time after death: The transcendental-future time perspective. *Time and Society*, 6(1), 35–54.
- Boyd, J. N. in Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health and risk taking. V A. Strathman in J. Jeff (ur.), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research and Application* (str. 85–107). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Borgogni, L. in Perugini, M. (1993). The “Big five questionnaire”: A new measure to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281–288.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C. in Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time and Society*, 17(1), 47–61.
- John, O. P., Donahue, E. M. in Kentle, R. L. (1991). The »Big five« inventory – Versions 4a and 54. Berkeley: University of California, Berkeley, Institute for Personality and Social Research.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G. in Boyd, J. (1999). Who’s smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance abuse. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149–164.

- Lucas, R. E., Diener, E., in Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. Jr. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41, 1001–1003.
- Musek, J. (2005). Psihološke dimenzije osebnosti [Psychological dimensions of personality]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Musek, J. (2008). Dimenzije psihičnega blagostanja [Dimensions of psychological well-being]. *Anthropos*, 40(1–2), 139–160.
- Préau, M., Apostolidis, T., Francois, C., Raffi, F. in Spire, B. (2007). Time perspective and quality of life among HIV-infected patients in the context of HAART. *AIDS Care*, 19(4), 449–458.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401.
- Rothspan, S. in Read, S. J. (1996). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology*, 15(2), 131–134.
- Ryan, R. M., in Decy, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and Eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Şimşek, Ö. (2009). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 505–522.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S. in Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742–752.
- The WHOQOL Group (1998). The World health organization quality of life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science and Medicine*, 46(12), 1569–1585.
- Watson, D., Clark, L. A. in Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Wessman, A. E. in Ricks, D. F. (1966). *Mood and personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wills, T. A., Sandy, J. M. in Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(2), 118–125.
- Zimbardo, P. G. (2002). Time to take our time. *Psychology Today*, 62.
- Zimbardo, P. G. in Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
- Zimbardo, P. G. in Boyd, J. N. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York, NY, US: Free Press.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A. in Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007–1023.

*Prispelo/Received: 27.09.2010*

*Sprejeto/Accepted: 02.02.2011*

## Karierna pričakovanja študentov psihologije

*Eva Boštjančič\* in Marina Vidmar*

**Povzetek:** Karierna pričakovanja so proces, skozi katerega mladi spoznavajo svoje lastnosti, spretnosti, vrednote, ocenjujejo možnosti na trgu dela in si oblikujejo različne karierne načrte in cilje. V pričujoči raziskavi je 190 študentov četrtega letnika psihologije izpolnilo vprašalnik Načrtovanje kariere, ki ga sestavlja vrsta odprtih vprašanj. Rezultati so pokazali, da imajo študenti zelo malo delovnih izkušenj pri delih, ki so povezana s psihologijo, več na področju administracije, dela z otroki in prostovoljnega dela. Visoko ocenjujejo svoje sposobnosti. Njihova karierna pričakovanja so glede na področje zaposlitve razpršena, opozarjajo pa na različne ovire pri doseganju zastavljenih ciljev, predvsem na področju osebnostnih dejavnikov in financiranja. Na delovnem mestu, kjer bodo zaposleni, pričakujejo predvsem dobre medosebne odnose in dobre delovne razmere.

**Ključne besede:** študenti, psihologija, karierna pričakovanja, načrtovanje kariere

## Psychology students' career expectations

*Eva Boštjančič\* and Marina Vidmar*

**Abstract:** Developing career expectations is a process through which young people get to know their own characteristics, skills, and values, assess their opportunities on the labor market, and develop various career plans and goals for themselves. In this study, 190 students completed the "Career Planning" questionnaire, which is composed of a series of open-response questions. The results showed that students have very little work experiences connected with psychology and more in administration, working with children, and volunteer work. They tend to evaluate their skills as high. Their career expectations are distributed by employment area, in which they draw attention to various obstacles in achieving their set goals, especially with regard to personality factors and financing. They primarily expect good interpersonal relations and working conditions from their future workplaces.

**Keywords:** students, psychology, career expectations, career planning

CC = 3430

---

\* asist. dr. Eva Boštjančič, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: eva.bostjancic@ff.uni-lj.si, telefon: 041 356 268

## Uvod

Že vrsto let je študij psihologije eden izmed najbolj zaželenih v Sloveniji. Večina že diplomiranih psihologov se je za študij odločilo, ker se jim je zdela psihologija zanimivo področje, zaradi gimnazijskega profesorja, ki jih je za omenjeno področje navdušil ali vpliva sorodnikov, ki so bili že zaposleni na področju psihologije ali na katerem izmed sorodnih področij (Lučič, 2006). Študij jim je predvsem razširil obzorja, jim ponudil strukturiran pregled nad področjem in jim omogočil nadaljnji osebni razvoj (Lučič, 2006). Kot ugotavlja Saša Niklanović lahko strokovnjaki z izobrazbo univerzitetnega diplomiranega psihologa opravljajo zelo različne poklice na kar najrazličnejših področjih (Bucik, 2001). Statistični podatki Društva psihologov Slovenije kažejo (2000, cit. v Bucik, 2001), da so najbolj zastopana naslednja področja: šolstvo (300 psihologov), gospodarstvo in marketing (300 psihologov), zdravstvo (250 psihologov), socialno varstvo (89 psihologov), raziskovanje (88 psihologov) zaposlovanje (70 psihologov), državna uprava – ministrstva, vojska, policija (50 psihologov) ter druge 50 psihologov.

Danes morajo mladi, ki izstopajo iz vloge študenta in vstopajo na trg dela, vložiti v iskanje prve zaposlitve veliko več truda kot nekoč, poleg tega pa pravzaprav ne vedo, kaj jih čaka (Brečko, 2006). V zdajšnjih razmerah, ko se povečuje brezposelnost, ko potekajo prevzemi v izvedbi domačih in tujih podjetij, ko nastajajo zasebna in družinska podjetja, ko se življenjska doba organizacije drastično krajša, je povsem drugače kot v prejšnji družbeni in ekonomski ureditvi, v kateri posamezniku ni bilo treba razmišljati o razvoju kariere, saj so za to poskrbele organizacije, s tem, da so mu ponudile razmeroma stalen položaj. Danes od organizacij ni mogoče pričakovati, da bodo poskrbele za usodo svojih zaposlenih. Množičnega zaposlovanja ni več, tako da mora vsakdo poskrbeti zase (Brečko, 2006).

Prehod iz srednje šole, gimnazije na fakulteto je eden od ključnih korakov, ko začne posameznik intenzivneje razmišljati o bodočem poklicu in oblikovati karierno pričakovanja. Naslednji korak predstavlja zaključevanje študija ter prehod k prvi zaposlitvi, kjer se srečajo s kompleksnimi potrebami gospodarstva, s tekmovalnim in izziva polnim trgom delovne sile (Hurst in Good, 2009) in vedno večjo ter vedno bolj heterogeno populacijo, ki išče zaposlitev. Študentje posvetijo študiju veliko časa, energije in virov (finančnih, materialnih, ...), da bi pridobili čim višjo stopnjo izobrazbe, zato so njihova pričakovanja glede kariere in zaposlitve visoka (Wood, 2004). Ko pa mladi diplomanti pridejo na trg dela, so njihove reakcije negativne in kot ugotavljata Keenan in Newton (1984), predvsem zaradi njihovih prenapihnenih pričakovanj oblikovanih tekom selekcijskih postopkov. Da bo prehod iz univerzitetnega okolja v poslovni svet realnejši, je pomembno, da poznamo zaznave študentov, njihova karierna pričakovanja ter vpliv le-teh na njihovo karierno odločanje.



In kakšna so razmišljanja študentov o bodoči karieri? Kakšna so njihova pričakovanja, cilji, pa tudi strahovi? V nadaljevanju bomo opredelili raziskovalno področje ter bolj strukturirano predstavili raziskovalno vprašanje.

### **Karierna pričakovanja**

Pojem kariernih pričakovanj je zelo podoben pojmu načrtovanja kariere, saj praktično opisujeta eno in isto stvar, do razlik pa prihaja predvsem zaradi prevoda iz angleščine in drugačne terminologije različnih avtorjev. Leibowitz (1986; cit. v Brečko, 2006) je pojem načrtovanja kariere označil kot proces, v katerem posameznik ugotavlja lastne spretnosti, vrednote in interese in pri tem ocenjuje, katere možnosti mu ustrezajo ter si postavlja načrte in cilje za doseganje le-teh.

Karierna pričakovanja definiramo kot prepričanja posameznika o tem, kako bo izgledala njegova kariera v prihodnosti (Perrone idr., 2010). Socialno kognitivna teorija (Lent, Brown in Hackett, 1994) poudarja pomembnost pričakovanj (prepričanj o tem, kaj se bo zgodilo v prihodnosti), ki v povezavi s samoučinkovitostjo (prepričanj o tem, kaj posameznik zmore) napovedujejo karierne interese, odločitve, akcije in tudi rezultate. Pomembno je, da se karierna pričakovanja ujemajo s cilji, kar pomeni dobiti ustrezno delovno mesto in s tem zadovoljiti določene motive, pričakovanja in vrednote. Drugače lahko neizpolnjena pričakovanja privedejo do frustracij, upada delovnega zadovoljstva (Robinson, Murrells in Clinton, 2006) in višje stopnje fluktuacije (Iverson in Roy, 1994). Omenjena povezava je ključna predvsem pri zelo uspešnih posameznikih, saj Robinson s kolegi (2006; Houkes, Janssen, deJonge in Njihuis, 2001) ugotavlja, da visoko kvalificirani in visoko ambiciozni posamezniki doživljajo zmanjšano delovno zadovoljstvo, ko njihovi karierni cilji niso izpolnjeni.

Karierna pričakovanja so najpogosteje raziskovana v obdobju adolescence, oz. po zaključku gimnazije. Manjkajo pa informacije o pričakovanjih ter o izpolnitvi teh pričakovanj pri že zaposlenih ljudeh. Po Superjevi teoriji življenjskih obdobj (Super, 1980; Super, Savickas in Super, 1996) so posamezniki, stari med 15 in 25 letom v fazi raziskovalnega obdobja kariernega razvoja. V tem obdobju posamezniki identificirajo in zožijo svoj nabor kariernih možnosti, načrtujejo in sprejemajo karierne odločitve, prepoznavajo potencialne delodajalce in začenjajo z obdobjem intervjujev. V naslednjem obdobju (med 24 in 45 letom), v t.i. fazi ustanovitve posameznik začne z delom in ugotavlja, ali ima potrebna znanja in spretnosti za uspeh v izbranem poklicu, v tem poklicu se počuti vedno bolj gotovo in posledično začne napredovati.

Ker smo v pričujočo raziskavo zajeli le predstavnike študentov, si v nadaljevanju pogledjmo, katere so njihove skupne generacijske značilnosti.

## Generacija Y

Večina sodelujočih v raziskavi pripada t.i. generaciji Y. To so posamezniki rojeni med letoma 1979 in 1994. Predstavniki te generacije so otroštvo preživljali v času ekonomske rasti in blagostanja, odraščajo pa v obdobju visoke stopnje gospodarske nestabilnosti in povečane stopnje nasilja, kriminala.

Kot otroci so lahko igrali kar vlogo staršev in izzivali avtoritete. To so jim starši dopuščali, hkrati pa so bili tudi njihovi prijatelji (Howe in Strauss, 2000). Kot najstniki so lahko jasno izražali svoje mnenje ter, kljub mladosti in pomanjkanju izkušenj, pričakovali kredibilen sprejem. Generacija Y je prva generacija, ki se je rodila z računalnikom v hiši in ki odrašča ob prisotnosti digitalnih medijev (Raines, 2002) ter komunicira preko svetovnega spleta. Tudi pri življenjskem ciklusu prihaja do sprememb, saj se rodno obdobje vedno bolj pomika v srednja 30. leta, hkrati pa se vedno več žensk odloča za kariero in se zavestno odreka družini. Leta 2005 je imela v Sloveniji ženska ob rojstvu prvega otroka v povprečju že 27,8 let, napovedi pa kažejo, da se bomo približali meji 30 let (Šircelj, 2006).

Strokovnjaki tudi opozarjajo, da generacija Y nima najbolj zdravega načina življenja, kar vključuje fizično neaktivnost in nezdrave prehranjevalne navade. To vse vodi k prekomerni telesni teži in debelosti. V Sloveniji se ta delež v starostni skupini od 6 do 19 let v zadnjih dvajsetih letih dvignil s 15,6 % pri fantih in dekletih, na kar 28,9 % pri fantih in 24,1 % pri dekletih (Gregorič, 2009).

Za generacijo Y naj bi veljajo, da je njihovo delovno mesto »psihološko boljše«, na katerem so posamezniki usmerjeni predvsem vase in zavračajo nadrejene, ker se ti oklepajo pravil in so neživljenjski (Safer, 2007). Rezultati kažejo, da so predstavniki generacije Y v primerjavi s predhodnimi generacijami bolj zadovoljni na delovnem mestu (Kowske, Rasch in Wiley, 2010), da potrebujejo priznanje za opravljeno delo (Bosco in Bianco, 2005; Gursoy, Maier in Chi, 2008), da jim je zelo pomembna varnost delovnega mesta ter da si želijo imeti možnost razvoja kariere in napredovanja na delovnem mestu (Kowske, Rasch in Wiley, 2010).

Karierna pričakovanja študentov psihologije predstavljajo osnovo za kasnejše oblikovanje poklicne identitete psihologa, ki jo v osnovi determinirajo štirje dejavniki: profesionalna etika, področje dela, s katerim se ukvarja, znanje, ki ga pridobi v času strokovnega izobraževanja in določene osebne značilnosti (Bucik, 2001). Če znajo torej bodoči diplomanti svoje sposobnosti prepoznati, se zavedati svojih vrednot in interesov ter jih uskladiti z razmerami na trgu, lahko predvidevamo, da bo njihovo oblikovanje poklicne identitete potekalo laže in bolj spontano. V pričujočem članku smo se usmerili k dvema raziskovalnima vprašanjema:

- Kakšne so samoznave študentov psihologije o njihovih sposobnostih, osebnostnih lastnostih, znanjih in veščinah? in
- Kakšna so njihova karierna pričakovanja?

## Metoda

### Udeleženci

Vzorec je sestavljalo 190 študentov psihologije; 16 moških, 174 žensk, med njimi 35 izrednih in 155 rednih.

Več kot štiri petine študentov ima zaključen gimnazijski program, 6 % jih ima zaključeno srednjo strokovno šolo ter opravljeno splošno maturo, približno 1 % pa jih ima zaključeni dve ali tri srednje strokovne šole ter splošno maturo. Dobrih 8 % študentov je predhodno že zaključilo nek drug visokošolski ali fakultetni program.

### Pripomočki

Uporabili smo vprašalnik Načrtovanje kariere – vprašalnik za samooceno (Florjančič, Jereb, 1998), ki je usmerjen k analizi posameznikovih kariernih pričakovanjih in sprašuje o kritičnih točkah načrtovanja kariere. Vključuje različne tipe vprašanj (vprašanja odprtega tipa, ocenjevalne lestvice, rangiranje), ki so razdeljena v štiri vsebinske sklope:

- a) sposobnosti in izkušnje (vloge v življenju, izobraževalna in delovna zgodovina, samoocena veščin, sposobnosti in osebnostnih lastnosti);
- b) želje in pričakovanja v zvezi z delom (opis idealnega dela, pomembnost delovnih vrednot); c) načrtovanje ciljev in dejavnosti (poklicni cilji, pogoji za doseganje in omejitve, pomoč pri doseganju ciljev, zavezanost k ciljem) in
- d) načrt kariere.

### Postopek

Ker so bila vprašanja večinoma odprtega tipa, smo dobili veliko število obsežnih odgovorov, ki smo jih analizirali s pomočjo tehnike analize vsebine (Krippendorff, 1980). Vsakemu posameznem vprašanju smo določili posamezne enote analize vsebine. V pričujoči raziskavi so *enote vzorčenja* predstavljali napisani odgovori študentov. *Enote analize* so bili posamezni odgovori, ideje, zamisli študentov o določeni tematiki, področju. *Enota konteksta* pa se je nanašala na enoto analize, ki je v našem primeru predstavljala tematski sklop vprašanje – odgovor.

Analizo rezultatov raziskave sta vzporedno in neodvisno izvajali avtorici članka. Iz teksta sta izluščili vse enote analize. Za posamezno enoto analize sta določili, na katero spremenljivko se nanaša, in ustrezno izpolnili Tabelo za kodiranje po sledečih navodilih (Lučič, 2006):

- ko se enota analize prvič pojavi, jo zabeležita na listu in označita frekvenco vsakič, ko se enaka enota analize pojavi pri različnih udeležencih;

- ko se pojavi enota analize, ki je enaka že predhodno zabeleženi (ima enak pomen), zabeležita frekvenco (največje možno število pojavljanja pri eni enoti analize je enako številu udeležencev);
- če iz enote konteksta razbereta, da posameznik pojasnjuje določen odnos med enoto analize in spremenljivko na več načinov, tako da skuša bolj slikovito prikazati neko zamisel ali jo bolje obrazložiti, upoštevata vse skupaj kot eno enoto analize.

Odgovori ocenjevalk so se v večini primerov ujemali. Kjer pa je prišlo do razlik, sta se posvetovali in sprejeli konsenz, v katero enoto analize uvrstiti določen odgovor.

## Rezultati

### Vloge v življenju študentov psihologije

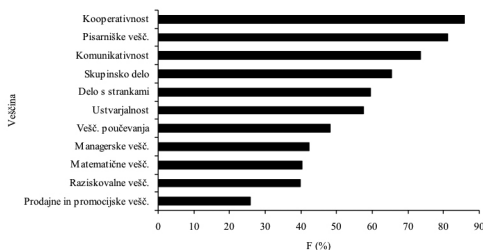
Prvi del vprašalnika se je nanašal na povzemanje dosedanjih življenjskih izkušenj študentov. Na odprto vprašanje »Katero vlogo v vašem življenju imajo za vas največji pomen?« so odgovarjali dokaj usklajeno. Po pogostosti sta približno enako aktualni vlogi študenta psihologije (84,7 %) in družinske vloge (sin, hči, sestra, brat ...) (83,1 %). Nekoliko manj aktualni, a še vedno visoko zastopani sta vlogi prijatelja (73,5 %) in (ljubezenskega) partnerja (64,0 %). V podobni meri so študentje navajali tudi vlogo delavca/ zaposlenega (večinoma študentsko delo) (32,0 %) in vlogo športnika (29,6 %). 68% študentov je navedlo vsaj eno vlogo, ki je ni bilo mogoče uvrstiti med omenjene. Te vloge, ki so se pojavljale posamič ali z nizko frekvenco podanih odgovorov, smo uvrstili v kategorijo »drugo« (npr. vlogo matere, umetnika, študenta nekega drugega študija, vlogo ženske, sošolca, organizatorja, voditelja raznih skupin, člana posameznih skupin, vlogo tabornika, skavta, ljubitelja, lastnika ali skrbnika živali, vlogo bralca, popotnika, intelektualca, raziskovalca, vegetarijanca ...).

### Delovne izkušnje študentov psihologije

Rezultati kažejo, da ima 47 % študentov izkušnje z administrativnimi deli, podoben odstotek (46 %) pa z delom z otroki in mladostniki v smislu animatorstva, vodenja delavnic, taborov ipd. 32 % študentov ima izkušnje z različnimi oblikami humanitarnega dela, kot npr. dela s socialno ogroženimi, prostovoljnih gasilskih društev, dela z živalmi ipd. 28 % študentov poroča o delovnih izkušnjah v gostinstvu in strežbi, trgovini oz. prodaji, 26 % s pripravo in organizacijo raznih prireditev, projektov, delavnic, aktivnim sodelovanjem v društvih in raznih delovnih kolektivih ..., s fizičnimi in ročnimi deli (23 %). Slaba petina študentov ima izkušnje s promocijo (22 %) in anketiranjem (18 %), 17 % pa z delom varuške ter 16% z izvajanjem raziskav in testiranj. 12 % jih poroča, da so delali v proizvodnji, enak odstotek ima

izkušnjo dela kot predsednik ali vodja v društvih, skupinah in timih ali 11 % jih je delalo v novinarstvu, 9 % pa kot demonstrator na fakulteti, športni vaditelj (9 %), recepcija v raznih hotelih in drugih ustanovah (9 %) ali kot hostese (8 %).

### Samoocena veščin študentov psihologije

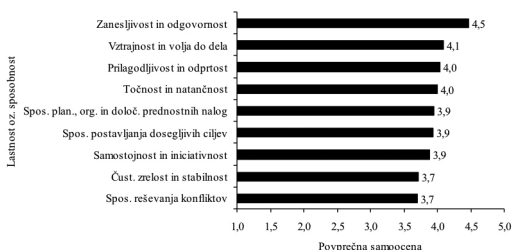


Slika 1. Delež študentov, ki menijo, da je določena veščina njihova prednost.

Največ študentov meni, da je njihova prednost kooperativnost (85,7 %) in pisarniške veščine (81,1 %). 73,4 % študentov je izpostavilo področje komunikativnosti, 65,4 % študentov področju skupinskega dela. Le približno četrtina študentov (25,8 %) se počuti kompetentna na področju prodajnih in promocijskih veščin.

Katere veščine pa želijo izpopolniti oz. se jih še naučiti? 80,8 % študentov bi si želelo izpopolniti v prodajnih in promocijskih veščinah, okrog dve tretjini pa bi se jih želelo pridobiti dodatne raziskovalne (66,7 %), matematične (66,3 %) ter managerske veščine (64,2 %). Najmanj (20,6 %) bi se jih želelo izpopolniti na področju kooperativnosti, kar se sklada s podatkom, da se največji delež študentov čuti kompetentnih prav v tej veščini.

### Samoocena osebnostnih lastnosti študentov psihologije



Slika 2. Povprečne samoocene študentov na različnih osebnostnih lastnostih oz. sposobnostih.

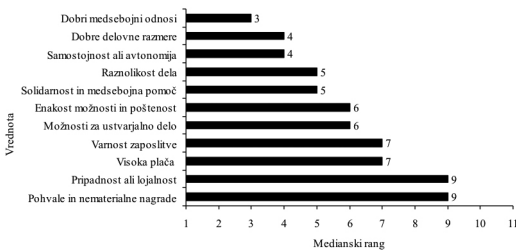
Na sliki 2 vidimo, da se študentje psihologije v povprečju precej visoko ocenjujejo na vseh merjenih lastnostih in sposobnostih (ocenjevalna lestvica je obsegala ocene od 1 – zelo nizko do 5 – zelo visoko). V povprečju najvišje ocenjujejo svojo zanesljivost

in odgovornost, najnižje, a še vedno nadpovprečno visoko glede na obseg lestvice, pa čustveno stabilnost, zrelost ter sposobnost reševanja konfliktov. Razpršenost ocen na posameznih lastnostih ali sposobnostih je relativno nizka, saj se SD giblje v območju od 0,7 do 0,9, kar pomeni, da so bili študenti pri samoocenjevanju precej enotni. Največja razpršenost, tj. 0,9 se je pokazala na področju točnosti in natančnosti.

### Karierna področja, na katerih bi se študenti psihologije radi zaposlili

Na vprašanje 'Opišite za vas idealno delo, dejavnost', je odgovorilo 168 študentov. Če je posameznik izrazil več preferenc, smo zabeležili vse. Določene odgovore smo po metodi analize vsebine združevali. Največ študentov (33,9 %) bi delalo na področju, ki pokriva osebno svetovanje in sorodne dejavnosti: osebno rast, pomoč in izobraževanje, preventivo in mediacijo. Drugo najpogosteje navajano idealno delo je delo kliničnega psihologa, za katerega se je opredelila skoraj petina študentov (18,5 %). Po priljubljenosti sledi delo na področju pedagoške oz. šolske psihologije, ki si ga želi 17,3 % študentov, 16,7% se je opredelilo za delo psihoterapevta in enak delež tudi za raziskovalno delo. S 15,5 % sledi interes študentov za delo na področje upravljanja s človeškimi viri, kadrovsko in organizacijsko področje. 9,5 % študentov kot idealno delo vidi poučevanje psihologije (v visokem ali srednjem šolstvu). Slabih 5 % študentov bi želelo delati izven področja psihologije. Navajali so bančništvo, zavarovalništvo, organizacijo prireditev, vodenje trgovine, lokala, poučevanje glasbenega instrumenta, vodenje športnih programov, delo v javni upravi, politiki, kulturi, poučevanje glasbe, delo fotografa, v alternativni medicini. To so bili predvsem študenti psihologije, ki so se šolali tudi na drugih fakultetah ali srednjih in poklicnih šolah. Zanimiv je tudi podatek, da si 17 % študentov lažje predstavlja delo v zasebni praksi kot v okviru različnih ustanov.

### Pomembnost dejavnikov zadovoljstva na delovnem mestu



Slika 3. Pomembnost posameznih dejavnikov zadovoljstva na delovnem mestu ( $N = 179$ ).

Študentje so po pomembnosti rangirali 11 dejavnikov oz. vrednot v povezavi z delom (slika 3). Nižja vrednost pomeni nižji rang in s tem večjo pomembnost posameznega dejavnika. Medianski rangi nam kažejo, da so študentom pri delu najpomembnejši dobri medosebni odnosi, sledijo dobre delovne razmere ter samostojnost

ali avtonomija. Najmanj pomembne pa se jim trenutno zdijo pohvale in materialne nagrade ter vrednota pripadnost delovni organizaciji.

### **Ovire na poti do kariernih ciljev**

Ker je šlo za odprta vprašanja, so odgovori študentov vključevali več različnih možnosti, nekateri pa na posamezno vprašanje niso odgovorili.

Dobrih 61,6 % študentov kot oviro na poti do svojih poklicnih ciljev navaja nekatere svoje osebne dejavnike. Med temi so se najpogosteje pojavljali motivacijski dejavniki (upad motivacije, brezup, izguba volje, smisla, naveličanost, neuspešno odlaganje zadovoljitve oz. užitkov, neodločenost ...), dejavniki samopodobe (prenizko samozaupanje, nesprejemanje svojih šibkih področij, premajhna samokritičnost ...), čustveni dejavniki (malodušje, razočaranje ...) ter nekatere specifične osebne lastnosti (strah pred neuspehom, zavrnitvijo, odgovornostjo, novimi izzivi, pomanjkanje ambicioznosti, drznosti, iznajdljivosti, prenizka vestnost, komunikativnost, samokontrola, nediscipliniranost, nesamostojnost). 46,3 % študentov opozarja na finančne ovire - pomanjkanje denarja za financiranje študija oz. izobraževanj ali za ustanovitev lastne dejavnosti oz. podjetja. 38,4 % študentov psihologije opozarja, da morda ne bo ponudb za delo, ki si ga želijo, da ne bo povpraševanja po storitvah, ki bi jih želeli nuditi in da bodo zato prisiljeni delati prostovoljno. Nekateri v zvezi s tem omenjajo tudi zmanjševanje števila delovnih mest za psihologe, prevzemanje teh delovnih mest s strani podobnih strok ipd. 19,5 % jih kot oviro navaja spremembo ali odlaganje lastnih ciljev in načrtov (primeri odgovorov: se zadovoljiš z delom, ki ga dobiš, ugotoviš, da ti prvotno delo ne leži oz. te ne zanima ...), podoben delež (18,9 %) pa jih vidi oviro v nosečnosti oz. graditvi lastne družine ter problemih z delodajalci. 14,7% študentov in študentk vidi oviro pri iskanju pripravništva, v neizpolnjevanju pogojev za specializacijo, omejitvah za podiplomski študij in študij v tujini.

Študenti omenjajo še preveliko konkurenco na trgu (13,2%), bolezn, slabo počutje, pomanjkanje ali slabo organizacijo časa (11,1%), pomanjkanje delovnih izkušenj (10,0 %) ter težave s študijem - težave z izpiti, neuspeh pri izkazovanju svojega znanja - in diplomsko nalogo (10,0 %) - izbira teme diplomske naloge, nestrinjanje mentorja z dispozicijo diplomskega dela, odklonitev sodelovanja pri diplomski nalogi s strani delovne organizacije, pomanjkanje literature, nedostopnost udeležencev ... Zanimiv je tudi podatek, da jih kar 8,9 % opozarja na trenutne razmere v gospodarstvu in politiki (recesija, ukinitve študentskega dela, tržne razmere, sprememba politike zaposlovanja, slabi zakoni, spremembe v zakonodaji).

V kategorijo »drugo« smo zopet uvrstili primere odgovorov, ki so jih navajali le posamezniki: etični zadržki, nesimpatičnost delodajalcu, težave z nadrejenim, metanje polen pod noge s strani sodelavcev, nedostopnost in nerazumevanje s strani kolegov ali profesorjev, zavrnitev projekta, vezanost na štipenditorja, ne uspe objaviti znanstvenoraziskovalnih člankov, ni ustrezne socialne mreže, preveč subjektivno doživljanje problemov drugih...

### **Pomoč, ki jo študenti potrebujejo za doseganje zastavljenih kariernih ciljev**

Največ (44,7 %) jih poroča, da si želijo oz. potrebujejo čustveno podporo bližnjih (razumevanje s strani družinskih članov za moje delo, razumevanje ljudi, s katerimi sem obkrožen, pristni odnosi ...). 36,8 % si jih želi finančno pomoč (za podiplomski študij, prakso v tujini, razna izobraževanja, lastno podjetje, izvajanje raziskav...). Podoben, le nekoliko nižji delež (35,3 %) pa jih potrebuje nasvete in informacije od izkušenih oseb in ustreznih ustanov (npr. fakulteta, zavod za zaposlovanje...). Študenti želijo informacije glede študija v tujini, svetovanje v zvezi z iskanjem zaposlitve, o različnih delovnih mestih psihologa, o možnostih zaposlitve na teh področjih, znanjih, ki jih je potrebno pridobiti še pred zaposlitvijo, svetovanje pri ustvarjanju privatne prakse, pri iskanju prakse, pomoč pri ugotavljanju, ali jih določeno področje res zanima, nasvete kolegov, ki so do tega cilja že prišli ali se ukvarjajo s podobnimi dejavnostmi ... 29,5 % potrebuje določeno strokovno pomoč in spodbudo s strani mentorja (na praksi, diplomii), učitelja, profesorja, inštruktorja, psihoterapevtsko pomoč ali svetovanje... Podoben delež (28,9 %) pa poroča, da bi za uresničitev ciljev radi imeli vzpostavljeno ustrezno socialno mrežo (poznati prave ljudi, reference, pomoč pri iskanju zaposlitve, veze in poznanstva, reference oz. priporočilna pisma od fakultete, nekoga, ki bi jih napotil k pravi osebi...). 16,3 % študentom bi prav prišla priložnost za delo oz. delovne izkušnje, prakso oz. prostovoljstvo ali redno zaposlitev na zelenem področju. Enak odstotek študentov poroča, da potrebujejo pomoč v delovni organizaciji, npr. možnost izobraževanja, uvajanja na delovno mesto - tolerantno, razumevajoče vodstvo, razumevanje zdravstvenih težav s strani sodelavcev in kolegov, sodelovanje s kolegi ter delovno organizacijo, ki spodbuja učenje in sodelovanje in ima prilagodljiv delavnik.

### **Stopnja zavezanosti postavljenim kariernim ciljem**

36,8 % študentov je zelo predanih zastavljenim kariernim ciljem. Približno enak je delež tistih (35,8 %), ki poroča, da niso pretirano zavezani svojim ciljem, da imajo glede njih fleksibilen plan oz. odprtih več možnosti. V tej kategoriji so tudi nekateri študenti, ki so nekaterim ciljem zelo zavezani (npr. diplomirati), drugim pa manj (npr. delo na točno določenem področju ali delovnem mestu). Približno petina (20,5 %) jih poroča, da so svojim ciljem precej zavezani. In le 3,7 % študentov trdi, da npr. niso našli področja, ki bi jih pritegnilo, da še nimajo znanj in sposobnosti, ki bi jih potrebovali za opravljanje dela na določenem področju, še ne načrtujejo, kaj bodo v prihodnosti, ne razmišljajo preveč o ciljih, premalo vlagajo ...

### **Razprava**

V pričujoči raziskavi smo raziskovali karierna pričakovanja študentov psihologije, bodočih univerzitetnih diplomiranih psihologov. Uporabili smo kvalitativni pristop, s pomočjo odprtih vprašanj, ki so študente vodila skozi njihova razmišljanja in nam omogočila pridobitev čim širše palete informacij, stališč, prepričanj, pogle-



dov, motivov povezanih z načrtovanjem in cilji prihajajoče poklicne poti. Rezultati pridobljeni na ta način pa lahko predstavljajo izhodišče za nadaljnje kvantitativno usmerjene raziskave.

Ugotavljamo, da sta v zadnjem letu študija za večino študentov še vedno najpomembnejši socialni vlogi - vloga študenta psihologije in vloga družinskega člana, sledita jima vlogi prijatelja in ljubezenskega partnerja. T.i. prehod iz študentskih klopi k delu (Hurst in Good, 2009) pri večini še ni prisoten. To odslikava še vedno močno vpetost v študijsko okolje in okolje matične družine. Skoraj tretjina študentov je med najpomembnejšimi vlogami navedla tudi vlogo zaposlenega, kar odraža predvsem visoko angažiranost v obliki raznih študentskih del. Študentje psihologije med študijem pridobivajo raznolike delovne izkušnje, ki pa pogosto niso neposredno povezane z njihovo stroko. Tako ima skoraj polovica študentov izkušnje z administrativnimi deli, močno sta zastopani tudi področji strežbe in prodaje. Z vidika pridobivanja, za bodoče psihologe koristnih in kasneje uporabnih, delovnih izkušenj pa je spodbudno predvsem dejstvo, da ima skoraj polovica študentov izkušnje dela z otroki v obliki animatorstva, sodelovanja pri delavnicah, taborih ipd. ter izkušnje z različnimi oblikami humanitarnega dela. Tudi v raziskavi o karierni poti psihologov A. Lučič (2006) so slovenski psihologi med uporabnimi izkušnjami v času študija navajali različne oblike prostovoljnega dela - izvajanje delavnic in seminarjev za najstnike, delo na telefonu za pomoč otrokom in mladostnikom... Ti podatki so spodbudni, saj kažejo, da se bodoči psihologi že v času študija vključujejo v dejavnosti, ki se kasneje izkažejo za koristne na njihovi profesionalni poti. Delovne izkušnje študentov lahko povežemo s samoocenami kompetenc, saj se velika večina študentov (več kot 80 %) zaznava kot kompetentne prav v kooperativnosti in pisarniških veščinah, skoraj tri četrtine študentov pa pri sebi visoko ocenjuje kompetenco komunikativnosti. Kooperativnost in komunikativnost sta vsekakor zelo pomembni kompetenci pri delu z otroki, kot tudi z odraslimi, in pri različnih oblikah humanitarnega dela. Pisarniške veščine pa študenti razvijajo in uporabljajo predvsem v okviru opravljanja raznih priložnostnih administrativnih del. Najmanj se počutijo kompetentni na področju prodaje in promocije, kar nakazuje, da bi bilo koristno, če bi v študijski program vključili več vsebin s področja psihologije potrošnika in trženja.

Zanimivo je, da se študentje psihologije na vseh vključenih lastnostih in sposobnostih ocenjujejo visoko (nad povprečjem lestvice), najvišje pa na dimenzijah zanesljivosti in odgovornosti. Ker gre za samooceno, ne moremo sklepati, ali gre za nerealno visoko samovrednotenje ali so vse merjene pozitivne lastnosti in sposobnosti pri njih dejansko nadpovprečno izražene. Za bolj utemeljeno zaključevanje bi bilo potrebno rezultate študentov psihologije primerjati z rezultati študentov drugih fakultet oz. na podlagi objektivnih kriterijev oceniti dejansko izraženost teh lastnosti in sposobnosti.

Največ – približno ena tretjina študentov psihologije bi želelo svojo kariero razvijati na področju osebnega svetovanja in podobnih dejavnosti (osebni razvoj, iz-

obraževanje, preventiva, mediacija ...). Zanimanje za to področje lahko vsaj deloma povežemo z razmeroma novimi področji v psihologiji, npr. t.i. pozitivno psihologijo. Šele v najnovejšem času se je res močno začelo uveljavljati raziskovanje pozitivnih vidikov človekove narave in življenja v psihologiji in danes zato upravičeno govorimo o trendu pozitivne psihologije, ki se zanima za psihično zdravje in zadovoljstvo, za psihološke aspekte kakovosti življenja, pozitivno emocionalnost in doživljanje in za temu ustrezajoče osebnostne dimenzije (Musek in Avsec, 2002). Izrazit interes za svetovanje na področju osebnega razvoja nakazuje, da bodoči psihologi na tem področju vidijo dobre priložnosti in možnosti dela ter da jih to področje zanima. Vnos več tovrstnih vsebin v študijski program, npr. v okviru izbirnih predmetov, bi bila torej lahko nadvse dobrodošla in koristna popestritev. Za druga t.i. tradicionalna področja psihologije (klinično, pedagoško, psihoterapevtsko, delovno-organizacijsko oz. kadrovske ter raziskovalno) so študentje pokazali približno enako stopnjo zanimanja – za vsako od teh področij se je opredelilo med 15,5 in 18,5 % študentov. To nakazuje, da bo v prihodnjih letih tudi na teh področjih precej konkurence in da se mladim psihologom z relativno malo delovnimi izkušnjami ne bo enostavno uveljaviti. Ne glede na opisana pričakovanja študentov psihologije, pa se moramo zavedati, da na končno karierno odločitev vpliva ne le raziskovanje poklicev in kariernih priložnosti temveč tudi vrsta drugih dejavnikov, kot na primer pričakovanja drugih, obseg, v katerem lahko posameznik izraža samega sebe in svoja pričakovanja, prilagajanje kolegom (Rysiew, Shore in Leeb, 1999).

Med dejavniki zadovoljstva na delovnem mestu študentje psihologije najvišje vrednotijo dobre medosebne odnose, dobre delovne razmere ter samostojnost in avtonomijo, najmanj pa pohvale in nematerialne nagrade ter pripadnost delovni organizaciji. Visoko plačilo je med manj pomembnimi vrednotami, kar se ujema z ugotovitvami Allena (2004) o manjši motivacijski vrednosti denarja za generacijo Y, več pa tej generaciji pomeni lasten prispevek k družbi, dobro starševstvo ter užitek v polnem in uravnoteženem življenju. Zanimivo je tudi, da postajata lojalnost in pripadnost delovni organizaciji v očeh mladih manj pomembni vrednoti, morda zaradi trenutnih gospodarskih razmer, visokega pretoka delovne sile in množičnega odpuščanja, ko od organizacij ni mogoče pričakovati, da bodo poskrbele za usodo svojih zaposlenih in zagotovile stalno zaposlitev. Pred šestimi leti je Wood (2004) poročal o zelo visokih pričakovanjih mladih diplomantov, tako na področju prihajajoče kariere kot zaposlitvenega statusa, naši rezultati pa kažejo sliko, ki je morda bolj odsev trenutne gospodarske situacije – bolj realna pričakovanja in več prisotnega pesimizma.

Karierno odločanje ima za posameznika nek notranji pomen (Kelly in Pulver, 2003). To se je pokazalo tudi v pričujoči raziskavi pri odgovoru na vprašanje o ovirah pri realizaciji študentskih kariernih ciljev. Kot najpogostejši odgovori so bili navedeni različni osebnostni dejavniki oz. notranje ovire: pomanjkanje oz. upad motivacije, prenizko samozaupanje, neugodna čustvena stanja in nekatere osebnostne lastnosti. Po drugi strani pa jih skoraj polovica kot oviro navaja pomemben zunanji dejavnik, in sicer finančne težave oz. pomanjkanje denarnih sredstev, ki bi jih potrebovali za ures-

ničitev svojih kariernih ciljev, npr. za financiranje podiplomskega študija, za pričetek zasebnega podjetja, za študij v tujini ... Skoraj 40 % študentov opozarja na težave pri iskanju zaposlitve oz. na morebitno pomanjkanje delovnih mest za psihologe. Težave, ki jih študentje zaznavajo na poti do kariernih ciljev, se dopolnjujejo z njihovimi navadbami različnih oblik pomoči, ki bi jih potrebovali za realizacijo svojih ciljev povezanih s kariero. Skoraj polovica navaja, da bi potrebovali čustveno podporo bližnjih, ravno ta pa je lahko ključna v trenutkih upada motivacije, samozaupanja, ob čustvenih stiskah. Nato navajajo še finančno pomoč in pomoč različnih oseb, ki bi jim lahko nudile strokovno kot tudi osebnostno oporo. To lahko povežemo z ugotovitvami A. Lučič (2006), ki je raziskovala poklicne poti psihologov in ugotovila, da je je pri nastopu na delovnem mestu psihologa najpomembnejša oseba mentor, ki psihologa uvede v delo. Podoben delež študentov tudi poroča, da bi za uresničitev svojih razvojnih ciljev potrebovali ustrezno socialno mrežo. O tem, kako so za psihologa pri iskanju prve zaposlitve pomembna poznanstva, priča tudi ugotovitev A. Lučič (2006), da je večina intervjuvanih psihologov prišla do prve zaposlitve prav prek poznanstev, do zaposlitve prek razpisov pa pridejo večinoma že izkušeni strokovnjaki, pri katerih običajno ne gre za prvo zaposlitev.

Približno ena tretjina študentov je svojim kariernim ciljem zelo predana. Ti študenti zelo dobro vedo, kam se želijo usmeriti in kaj želijo doseči. Na drugi strani pa ima skoraj enak delež študentov fleksibilen plan in odprtih več opcij. Čeprav je v današnjih razmerah na trgu dela fleksibilnost zelo dobrodošla lastnost, pa že zaposleni psihologi poudarjajo, da je pri iskanju zaposlitve zelo pomembno, da ima psiholog jasen cilj, kaj želi delati (Lučič, 2006).

Levenson (2010) opozarja, da prihaja v času, v katerem živi generacija Y, do izredno velikih razlik v priložnostih, ki jih imajo za zaslužek, da se povečuje mednarodno tekmovanje za zasedbo odprtih delovnih mest in da se dvigujejo stroški univerzitetne izobrazbe. Opazimo lahko tudi, da se povečuje stopnja dosežene izobrazbe in da je na trgu delovne sile vedno manj oseb z zaključeno strokovno šolo in gimnazijskih maturantov. Tudi naši udeleženci se tega zavedajo in izražajo željo po pridobivanju dodatnih znanj, tako doma kot v tujini, tudi po zaključku dodiplomskega študija.

In zakaj je pomembno raziskovati karierna pričakovanja študentov psihologije? V prvi vrsti je to koristno za študente, saj z izpolnjevanjem vprašalnika naredijo sistematičen pregled svojih dosežkov in delovnih izkušenj, sposobnosti, veščin, osebnostnih lastnosti, močnih in šibkih področij ter kariernih ambicij, kar jim pomaga pri oblikovanju kariere in načrtovanju razvoja ter pri bolj samozavestnem nastopu na trgu dela. Ta povezava med poznavanjem sebe in ujemajočim kariernim izzivom jih spodbudi k nadaljnjemu razvoju lastnega potenciala (Martin in Tulgan, 2006). Raziskovanje kariernih pričakovanj nudi koristne informacije pedagoškemu delavcu o interesih bodočih psihologov ter znanjih in veščinah, ki jih pogrešajo v teku študija, kar predstavlja dobro izhodišče za obogatitev študijskih programov z novimi vsebinami, npr. v okviru ponudbe izbirnih predmetov.

In ne nazadnje, poznavanja kariernih pričakovanj mladih v povezavi z lastnostmi generacije Y, bi moralo oblikovati delovno okolje, ki omogoča posamezniku rast in razvoj, ne pa ohraniti kadrovanje temelječe le na klasičnih postopkih nagrajevanja (Jamrog, 2002).

### **Predlogi za nadaljnje raziskovanje**

V članku smo se usmerili k ugotavljanju kariernih pričakovanj študentov psihologije. Rezultati so dokaj jasni in enoznačni, odpira pa se vprašanje, kakšna so pričakovanja študentov drugih študijev, kakšne so podobnosti in razlike, ali se srečujejo s podobnimi ovirami in potrebujejo podobne oblike podpore in pomoči.

Ne glede na to, kakšna so pričakovanja, pa se nekaterim ta pričakovanja popolnoma uresničijo, nekaterim le delno. Zanimivo bi bilo ugotoviti, kakšen je razkorak med začetnimi pričakovanji in kasnejšo poklicno potjo.

### **Literatura**

- Allen, P. (2004). »Welcoming Y«. *Benefits Canada*, 28(9), 51–53.
- Bosco, S. M. in Bianco, C. A. (2005). The influence of maternal work patterns and socioeconomic status on Gen Y lifestyle choice. *Journal of Career Development*, 32, 165–182.
- Brečko, D. (2006). *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- Bucik, V. (2001). Okrogla miza z naslovom »Poklicna identiteta psihologa« na Dnevih psihologov Slovenije na Bledu, 10. novembra 2000. *Psihološka obzorja*, 10(2), 123–128.
- Florjančič, J. in Jereb, J. (1998). Načrtovanje kadrov in njihovega razvoja. V S. Možina (ur.), *Management kadrovskih virov* (str. 29–74). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Gregorič, M. (2009). Trženje nezdrave prehrane vpliva na trženje nezdravih prehranskih navad. Sneto z naslova
- Gursoy, D., Maier, T. A. in Chi, C. G. (2008). Generational differences: An examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 458–488.
- Houkes, I., Janssen, P. M., DeJonge, J. in Nijhuis, F. J. (2001). Work and individual determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion, and turnover intention: A multi-sample. *International Journal of Stress Management*, 8, 257–283.
- Howe, N., in Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.

- Hurst, J. L. in Good, L. K. (2009). Generation Y and career choice – The impact of retail career perceptions, expectations and entitlement perceptions. *Career Development International*, 14(6), 570–593.
- Iverson, R. D. in Roy, P. (1994). A casual model of behavioral commitment: Evidence from a study of Australian blue collar employees. *Journal of Management*, 20, 15–41.
- Jamrog, J. J. (2002). The coming decade of the employee. *Human Resource Planning*, 25(3), 5–11.
- Kelly, K. R. in Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: a validity study. *Journal of Counseling and Development*, 81(4), 445–454.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kowske, B. J., Rasch, R. in Wiley, J. (2010). Millennials' (Lack of) Attitude Problem: An Empirical Examination of Generational Effects on Work Attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25, 265–279.
- Leibowitz, Z. B., Farren, C. in Kaye, B. L. (1986). *Designing career development systems*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D. in Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Levenson, A. R. (2010). Millennials and the World of Work: An Economist's Perseptive. *Journal of Business and Psychology*, 25, 257–264.
- Lučič, A. (2006). *Poklicna pot po diplomi iz psihologije: možnosti in perspektive* (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Martin, C. in Tulgan, B. (2006). *Managing the Generation Mix*. Amherst, MA: HRD Press.
- Musek, J. in Avsec, A. (2002). Pozitivna psihologija: Subjektivni (emocionalni) blagor in zadovoljstvo z življenjem. *Anthropos*, 1/3, 41–68.
- Perrone, K. M., Tschoop, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N. in Hyatt, C. (2010). A Longitudinal Examination of Career Expectations and Outcomes of Academically Talented Students 10 and 20 Years Post-High School Graduation. *Journal of Career Development*, 36(4), 291–309.
- Raines, C. (2002). *Connecting generations: The sourcebook for a new workplace*. Berkeley, CA: Crisp Publications.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M in Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choices: A review. *Journal of Counseling & Development*, 77, 423–430.
- Robinson, S., Murrells, T. in Clinton, M. (2006). Highly qualified and highly ambitious: Implications for workforce retention of realizing the career expectations of graduate nurses in England. *Human Resource Management Journals*, 16, 287–312.
- Safer, M. (2007). *60 minutes: The »Millenianns« are coming* (televizijska oddaja). New York: CBS Corporation.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Super, D. E., Savickas, M. L. in Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. V D. Brown in L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 121–178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Šircelj, M. (2006).. Posebne publikacije; 5. Statistični urad Republike Slovenije. Ljubljana.

*Prispelo/Received: 12.01.2011*  
*Sprejeto/Accepted: 07.03.2011*

## Sodni izvedenec psihološke stroke

*Tinkara Pavšič Mrevlje\**  
*Univerza v Mariboru, Fakulteta za varnostne vede, Ljubljana*

**Povzetek:** Besedilo daje pregled različnih vsebin, s katerimi se srečujejo sodni izvedenci psihološke stroke. Za mnenje ga lahko zaprosijo v civilnopравnih in upravnih postopkih ter v zadevah s podobnimi vsebinami. V članku je poudarek na kazenskopравnih zadevah, kot so zmožnost obtoženčevega sodelovanja v sodnem postopku, prištevnost in kazenska odgovornost ter ocena tveganja za ponovitev kaznivega dejanja. Predstavljeno je tudi sodelovanje psihologa izvedenca v primerih ocenjevanja veljavnosti pričanja, ki pri nas še ni uveljavljeno v praksi.

**Ključne besede:** izvedenstvo psihološke stroke, sodna psihologija, prištevnost, pričanje

## Forensic psychologist

*Tinkara Pavšič Mrevlje\**  
*University of Maribor, Faculty of Criminal Justice and Security, Ljubljana*

**Abstract:** The paper is a review of different issues that a forensic psychologists encounter at work. Forensic assessment might be needed in civil law cases, administrative procedures and in criminal law cases. The paper focuses on referrals in criminal law cases regarding matters such as assessing competence to stand trial, criminal responsibility and violence risk assessment. Finally, the role of expert testimony on eyewitness memory, which is not used in practice in Slovenia yet, is presented.

**Keywords:** expert testimony, forensic psychology, criminal responsibility, eyewitness testimony

CC = 4200

---

\* Naslov / Address: Fakulteta za varnostne vede, Kotikova 8, 1000 Ljubljana, e-pošta: tinkara.pavsicmrevlje@fvv.uni-mb.si

## Forenzična psihologija

Forenzična psihologija nima enotne definicije. Najširše je forenzična psihologija opredeljena kot uporaba psiholoških metod, teorij in ugotovitev v okviru kazenskega in civilnega prava. Forenzični psiholog lahko torej svoje delo opravlja v policiji, na sodišču, v zaporih, bolnišnicah in na akademskem področju (Needs, 2008). Raziskovalna forenzična psihologija preko empiričnih študij proučuje skupine posameznikov in druge vsebine, vezane na pravni sistem, aplikativna forenzična psihologija pa skuša npr. sodniku ali zagovorniku ponuditi informacije, ki bi jim pomagale pri odločanju glede pravnih vsebin (Goldstein, 2003). V slednjo, torej aplikativno forenzično psihologijo prištevamo tudi sodno izvedenstvo. V praksi se namreč pogosto zgodi, da je za ugotovitev, potrditev ali oceno pomembnega dejstva potrebno specifično strokovno znanje in razumevanje. Vsak izvedenec je strokovnjak z nepravne področja, ki pa je zato kvalificiran na drugem specifičnem področju.

Psihološka in druga izvedenska mnenja s področja duševnega zdravja se uporabljajo pri različnih kazenskopравnih in civilnopравnih postopkih, redkeje pa v upravnih in drugih zadevah, npr. pri prekrških (Kobal, 2009). Uporabljajo se najpogosteje zaradi potrebe po širjenju spoznanj o različnih psiholoških pojavih, s katerimi se srečujejo strokovnjaki v pravu, pri ocenjevanju psihičnih funkcij udeležencev sodnih postopkov, v zvezi z razlago preteklega in napovedovanjem prihodnjega ravnanja ter pri psihološkem svetovanju (Benedik, 2004). Kot vse sodne izvedence tudi izvedence psihološke stroke imenuje minister za pravosodje Republike Slovenije. Sodni izvedenci izrečejo prisego, ko izpolnijo določene pogoje, med drugim dokažejo ustrezno strokovno znanje in imajo vsaj šest let delovnih izkušenj na specifičnem področju, pridobijo mnenje ustreznega strokovnega združenja in opravijo preizkus strokovnosti (Zakon o sodiščih, Ur. l. RS, št. 94/07-UPB4 in 45/08). Psihologi izvedenci morajo tako poleg strokovnega znanja poznati tudi zakonodajo, vezano na področje njihovega dela (Ogloff in Douglas, 2003). Pomembno je poudariti, da ostaja izvedenec psihološke stroke zvest svoji stroki in posledično podaja mnenja o duševnem zdravju in ne pravnih mnenj. Izvedensko mnenje torej ne bo dalo črno-belih odgovorov, temveč bodo ti različnih sivih odtenkov (Gray in Williams, 2008). Psiholog na primer v mnenju zaključi, da osumljenčeve omejene intelektualne sposobnosti onemogočajo ustrezno razumevanje obtožnice, sodišče pa dokončno odloči, če je ta oseba zmožna sodelovanja v sodnem postopku (Hecker in Scoular, 2004).

Sodni izvedenci psihološke stroke svoja mnenja podajajo na področju dodelitve otrok po razvezi zakonske zveze in primernosti starševstva, klinične psihologije, mladoletnega prestopništva, odrasle klinično psihološke problematike, otroške in mladostniške problematike, posledic psihične, fizične in spolne zlorabe otrok, psiholoških posledic nezgodnih poškodb in travmatskih doživetij otrok in mladostnikov. Predvsem v ZDA pa je uveljavljena tudi vloga psihologa izvedenca, ki ugotavlja veljavnost pričanja žrtev in očividcev.



Psihološko izvedensko mnenje je pogosto specializirano klinično psihološko mnenje, zato je v članku uvodoma predstavljena razmejitev med klinično psihološko in izvedensko prakso. Sledi predstavitev vsebine dela sodnega izvedenca psihološke stroke s poudarkom na kazenskoprvnih vprašanjih, dodan pa je tudi prikaz dela psihologa izvedenca za področje pričanja, ki v Sloveniji zaenkrat še ni uveljavljeno v praksi.

## Forenzična in klinična psihologija

Z razumevanjem in ocenjevanjem posameznikovega vedenja se ukvarjata tako psihologija kot pravo, zato so vpogledi psihologije v človeško obnašanje lahko na sodišču v pomoč pri odločanju. Splošno gledano lahko rečemo, in to velja tudi za slovenski prostor, da je izvedensko mnenje specializirano klinično psihološko mnenje (Otto in Heilbrun, 2002). Pa vendar obstajajo med izvedenskim in klinično psihološkim/terapevtskim procesom pomembne razlike (Craig, 2004; Goldstein, 2003; Heilbrun, 2002), in sicer:

- *Namen*: izvedenec ocenjuje, če in v kolikšni meri je posameznik (bil) sposoben razumevanja, mišljenja, doživljanja ali vedenja in s tem zadovoljuje pravne zahteve za npr. sodelovanje v sojenju, potrebe skrbništva itd. Klinična ocena pa je običajno vezana na opis simptomov, lastnosti in vedenj, pomembnih za duševno delovanje in je podlaga za načrtovanje ustreznega zdravljenja.
- *Vloge*: pri kliničnem delu so vse pridobljene informacije o pacientu uporabljene njemu v korist, podporo in pomoč, psiholog izvedenec pa je s podatki v pomoč sodišču, ne glede na koristi posameznika.
- *Standardi*: običajno se v kliničnem delu upoštevajo trije standardi: diagnostični (npr. DSM klasifikacija), vedenjski in psihodinamski, ki pomagajo določiti področja pregleda, skržiti poročilo na ključne podatke in rezultate prevesti v smernice zdravljenja. Izvedensko mnenje pa mora poleg teh upoštevati še pravne standarde: kako je na primer posameznikova sposobnost sodelovanja v sodnem procesu oškodovana zaradi duševne bolezni.
- *Časovna orientacija*: najpogosteje je klinična ocena usmerjena v trenutno stanje in sposobnosti, za psihologa izvedenca pa je to redko pomembno: večinoma je osredotočen na preteklost (npr. duševno stanje v času kaznivega dejanja) ali prihodnost (npr. ocena tveganja ponovitve kaznivega dejanja).

## Metodološki okvir dela

Da bi lahko psiholog izvedenec odgovoril na vprašanja sodišča, npr. o oceni psihotičnih motenj, zlorabi in odvisnosti od alkohola/drog, posttravmatske stresne motnje, motnjah kontrole impulzov, suicidalnosti itd., mora poznati celotno delovanje preiskovanca. Katere metode in tehnike pri tem uporabi, je odvisno od narave izvedenskega ocenjevanja, teoretične usmeritve, izkušenj psihologa in vrste vpra-

šanj, zaradi katerih so obtoženca k psihologu izvedencu sploh napotili. Ne gre za jasno definiran postopek ali instrument, ampak za metodološki okvir, ki se prilagaja glede na pogoje, namen in konkretne cilje (Benedik, 2004). Običajno je mnenje sestavljeno iz podatkov, pridobljenih iz:

- intervjuja s preiskovancem, v katerem psiholog pridobi predvsem biografske podatke in ima možnost opazovanja posameznikovega vedenja;
- intervjuja z ljudmi, ki so s preiskovancem v pogostem stiku, in tistimi, ki so stik imeli v specifični situaciji (žrtev, priča, policist ipd.);
- psihološkega testiranja;
- drugih virov, na primer zapisov in poročil zdravstvenih (tudi psihiatričnih) obravnav, morebitnih preteklih kaznivih dejanj, posameznikovega delovanja v šolskem in službenem okolju ter na drugih področjih.

Z dobljenimi podatki psiholog natančno oceni določeno osebnostno potezo, simptom ali vedenje ter preverja postavljene hipoteze (Heilbrun, 2002). Torej ne gre zgolj za testiranje (Gacono, 2002). Slednje se nanaša na aplikacijo, vrednotenje in morda interpretiranje posameznih testnih rezultatov, medtem ko gre pri *ocenjevanju* za proces, v katerem se uporabi različne teste, rezultate teh pa psiholog integrira med seboj ter s podatki iz opazovanja, osebne zgodovine, heteroanamneze in drugih virov (Handler in Clemence, 2003).

Forenzična ocena je torej multimodalna in, kot že rečeno, vključuje tudi uporabo psiholoških testov. Izbira ustreznih in kakovostnih merskih instrumentov ter strokovnost psihologa pri tem sta ključnega pomena. V ZDA je Daubertov standard leta 1993 spremenil pogled na sprejemanje znanstvenih dokazov na sodišču. Da so sprejemljivi, morajo biti znanstveni izsledki ovrednoteni po določenih kriterijih, kar se posredno dotika tudi psiholoških instrumentov (Hecker in Scoular, 2004). Ti so ustrezni, če so:

- strokovno recenzirani;
- splošno strokovno sprejeti;
- razviti na osnovi znanstvenih metod;
- če so ocenjene in poznane tudi omejitve rezultatov, ki ji instrument daje.

V slednjo alinejo sodijo standardi, ki minimalizirajo različne tipe morebitnih napak in veljajo za vsa psihodiagnostična sredstva. Predvsem gre za *objektivnost* (vsi testiranci imajo v vsakem trenutku testiranja enake okoliščine testiranja – pri izvedbi, vrednotenju in interpretaciji rezultatov), *zanesljivost* (isti testiraneec bo na enakem ali podobnem testu pri naslednjem morebitnem testiranju v enakih okoliščinah dosegel enak ali vsaj zelo podoben rezultat), *veljavnost* (test meri to, kar mislimo da meri) in *občutljivost*, ki omogoča, da lahko v skupini testirancev merimo majhne razlike med njimi (Bucik, 1997).

## Najpogosteje zastavljena vprašanja

Od najpogosteje postavljenih vprašanj sodišča izvedencu psihologu bodo v nadaljevanju predstavljena naslednja tri:

- zmožnost obtoženčevega sodelovanja v sodnem postopku;
- prištevnost in kazenska odgovornost;
- ocena tveganja za ponovitev kaznivega dejanja.

### **Zmožnost obtoženčevega sodelovanja v sodnem postopku**

Obtoženec mora za pošteno sojenje razumeti, da je obtožen, česa je obtožen in v sodnem procesu sodelovati. Glavni pogoji so (Gray in Williams, 2008):

- a) razumevanje razlike med zagovoroma, če se izreče za krivega ali nedolžnega;
- b) razumevanje podrobnosti dokazov;
- c) spremljanje sodnega procesa (če oseba ne razume samega postopka, potem tudi kazni in njenega učinka ne bo);
- d) izbira in sodelovanje z odvetnikom.

V omenjenih primerih je psiholog pogosto poklican, da oceni kognitivne funkcije, saj so tesno vezane na sposobnost razumevanja zgoraj omenjenih elementov sodnega procesa<sup>2</sup>. Pogosto tak psihološki pregled obsega tudi oceno intelektualnih sposobnosti in nevropsihološkega delovanja. Pomembno je vedeti, da je te funkcije potrebno oceniti v kontekstu sodnega procesa, v katerem je obtoženec, ker so nekatere vsebine lažje razumljive kot druge, na razumevanje pa močno vpliva tudi nivo stresa.

Staffordova (2003) med populacijami, ki so glede kompetentnosti za spremljanje in sodelovanje v sodnem procesu izpostavljene, omenja tudi osebe z motnjami v duševnem razvoju, mladoletnike in psihotične bolnike.

»Sodna« kompetentnost oseb z motnjami v duševnem razvoju je po raziskavah sodeč redko ocenjena, v kolikor pa je, se nezmožnost za sodelovanje v sodnih postopkih giblje med 12 do 57 %. Osebe z inteligenčnim primanjkljajem slabše ali sploh ne razumejo abstraktnjšega, kompleksnejšega in specifičnega izrazoslovja; to velja tudi za pravne pojme. Osebe z motnjo v duševnem razvoju nerazumevanje poskušajo skriti, predvsem v odnosu do avtoritete, zato je potrebna natančna ocena pred začetkom sodnega procesa.

Druga izpostavljena populacija so psihotični bolniki. Poglavitni znaki shizofrenije so motnje mišljenja, zaznavanja, čustvovanja, hotenja in znaki avtizma. A vseh psihotičnih stanj ni možno uvrstiti v shizofrenijo, lahko gre za prehodno

---

<sup>2</sup> Nevropsihološki pregled nudi informacije o dokončnosti, posledicah in prognozi možganske disfunkcije. Ker nevropsihološki instrumentarij običajno zajema oceno raznolikih vedenj, je ta multidimenzionalni pristop k merjenju visoko kortikalnega delovanja v veliko pomoč pri določanju nezmožnosti, ki so na primer posledica poškodb glave ali drugih nevropatoloških stanj (Heilbrun, Marczyk, DeMatteo, Zillmer, Harris in Jennings, 2003).

psihotično motnjo ali blodnjavo motnjo, za katero je značilna predvsem dolgotrajna blodnjavost (Žvan, 1999). Psihotični simptomi sami niso sinonim za nekompetentnost, zagotovo pa veliko doprinesejo k sposobnosti sodelovanja v sodnem procesu (Nicholson in Kugler, 1991, cit. v Stafford, 2003). Raziskava Goldsteina in Burda (1990, cit. v Stafford, 2003) je pokazala, da blodnjave osebe lahko dajejo vtis, da razumejo obtožnico in sam sodni postopek, saj v površnih in strukturiranih pogovorih razumno sodelujejo. Natančna ocena pa razkrije blodnjavo mišljenje, ki vpliva na obtoženčevo udeležbo v procesu. Poleg tega pa je pri psihotičnih osebah v času sojenja potrebno opazovati mentalni status obtoženca zaradi morebitnega poslabšanja.

Vprašanja o kompetentnosti mladoletnikov so se pričela pogosteje pojavljati nedolgo nazaj kot odziv na višanje kazni mladoletnim prestopnikom in spremembe v zakonodaji za mladoletnike. Ocenjevanje kompetentnosti je namreč namenjeno odraslim, odpira pa dileme glede razvojnih značilnosti adolescentov in njihovega vpliva na sposobnosti za sodelovanje pri sojenju (Grisso, 2003). Različni avtorji so si z vidika razvojne psihologije edini v tem, da predadolescentni otrok nima znanja in sposobnosti odraslega za razumevanje sodnega procesa. »Povprečni« adolescent se v osnovnih pojmih temu sicer približa, še vedno pa morda ni dokončno razvil vseh kapacitet, potrebnih za sprejemanje odločitev v okviru sojenja (Grisso, 2003).

## **Prištevnost**

Sodišče po 265. členu Zakona o kazenskem postopku odredi psihiatrično izvedenstvo, če se pojavi sum, da je zaradi trajne ali začasne duševne motenosti ali zaostalega duševnega razvoja prištevnost obdolženca izključena ali zmanjšana.

Na tej točki je dobro opozoriti na podobnosti in razlike psihiatrične in psihološke stroke. Benedik (2004) ugotavlja, da je obema skupno preučevanje in zdravljenje duševnih oziroma psihičnih motenj, v procesu katerih se uporabljajo nekatere skupne diagnostične metode (na primer klinični intervju) in metode zdravljenja (različne psihoterapije, svetovanja). Psihijatrija je medicinska veda, zato simptome, motnje oziroma bolezni ugotavlja po kategorialnem modelu z metodo *je ali ni prisotna*. Pri mnogih psiholoških pojavih in motnjah pa ni mogoče postaviti jasne meje med zdravim in patološkim, zato lahko pri oceni skozi tovrstno klasifikacijo pride do težav. Poleg tega je psihijatrija pretežno usmerjena v iskanje bioloških vzrokov motenj in s tem tudi v biološko zdravljenje z zdravili.

Klinična psihologija pa ne proučuje izoliranih bolezenskih procesov, temveč vpliv psihičnih motenj na celotno osebnost in delovanje človeka, ki ima psihične motnje (Benedik, 2004). Psihologom so na razpolago raznovrstni testi in tehnike, standardizirane in normirane, ki omogočajo bolj objektivno, zanesljivo in veljavno oceno posameznikovih mentalnih sposobnosti, osebnostnih lastnosti, psihičnih motenj in podobno. Klinično psihološka ocena psihičnih motenj pomeni oceno posa-

mezne psihične lastnosti v razmerju z drugimi posamezniki in v razmerju s celotno osebnostjo.

Vrnimo se nazaj na vprašanje prištevnosti in kazenske odgovornosti. Prištevnost kot nujna predpostavka krivde vključuje prepričanje, da je posameznik sposoben spoštovanja in upoštevanja družbenih norm (Ecclestone in Ward, 2003; Kozarić-Kovačić, Grubišić-Ilić in Grozdanić, 1998). Poleg tega se smatra tudi, da so njegove intelektualne in intencionalne sposobnosti intaktne. Z drugimi besedami: z ustreznimi intelektualnimi kapacitetami se posameznik zaveda dogajanja v sebi, okoli sebe in učinkov svojega delovanja v tem kontekstu; z ustreznimi intencionalnimi sposobnostmi se odloči in željeno aktivnost udejanji ali jo inhibira (Kozarić-Kovačić idr., 1998).

Ocena odgovornosti za storjeno kaznivo dejanje je torej ocena vplivov duševnih motenj na delovanje posameznika: v kolikšni meri razume pomen svojih dejanj in je zmožen obvladati svoje vedenje. Različni avtorji (Kobal 2009; Kozarić-Kovačić idr., 1998) opozarjajo na problem, ki se lahko pojavi zaradi razlike v pojmovanju problema med psihologi/psihiatrji in pravniki. Neprištevnost sama je pravni koncept in ne medicinski ali psihološki termin. S pravnega vidika neprištevnost izvira iz motenj razuma in volje: vsa vedenja so prostovoljna, namerna, vsak ima prosto voljo pri izbiri ali bo izvedel kaznivo dejanje ali ne. Psihologi/psihiatrji pa verjamemo, da so ljudje »determinirani« v svojem specifičnem vedenju zaradi socialnega ozadja, naučenih vzorcev ali dednosti. Osnova pravnega pojma prištevnosti je namreč »normalnost«, to pa lahko definiramo z različnih vidikov: psihološkega, sociološkega, psihiatričnega itd.

Prištevnost lahko zmanjšajo (Kozarić-Kovačić idr., 1998):

- duševne bolezni, ki povzročijo motnje v mišljenju in zaznavanju (organske ali funkcionalne), na primer psihotične motnje;
- začasne duševne motnje, ki vplivajo na večino psihičnih funkcij, dokler traja učinek endogenega ali eksogenega sprožilca (intoksikacija z narkotiki ali medicinskimi sredstvi, opitost z alkoholom, izčrpanost, preutrujenost, delirij, kratkostična reakcija in podobno);
- motnje v duševnem razvoju: intelektualna nerazvitost zaradi motenj centralnega živčnega sistema, motenj delovanja endokrinih žlez ali nespodbudnega/neustreznega okolja. Psihični aparat je nerazvit, zato sta odločanje in presoja nemogoča ali otežena.

Posebej velja opozoriti, da sama duševna bolezen ne pomeni neprištevnosti a priori (Goldstein, Morse in Shapiro, 2003). Kaznivo dejanje osebe, ki se na primer že dlje časa zdravi zaradi določene duševne bolezni, ne bo nujno vezano na bolezen: če ženska umori svojega otroka zaradi žrtvovanja božanstvu, dlje časa pa že trpi za religioznimi halucinacijami in blodnjami, sta dejstva skladni. Če pa ista ženska obožena oropa mimoidočega, njena duševna bolezen najverjetneje ni motivirala kaz-

nivega dejanja. Vprašanje skladnosti znakov in simptomov duševne bolezni in kaznivega vedenja je torej smiselno.

Kot pri ocenjevanju drugih značilnosti psihičnega funkcioniranja posameznika, tudi pri oceni prištevnosti upoštevamo podatke iz različnih virov (Goldstein idr., 2003). Obtoženec je sicer edini vir informacij glede mentalnega stanja v času dejanja, veljavnost poročanja pa je lahko zaradi zdravil, spontanah sprememb v klinični sliki (bolezni), stresa, izkrivljenosti spomina, simulacije, poučenosti o možnih posledicah sodnega procesa in podobnih dejavnikov vprašljiva. Zaradi omenjenih sprememb posameznikovega mentalnega stanja je priporočljivo pregled opraviti čim prej po domnevnem kaznivem dejanju in, če je možno, obtoženčeve informacije preveriti oziroma potrditi še z drugimi viri.

### **Ocena tveganja za ponovitev kaznivega dejanja**

Ocena tveganja ponovitve kaznivega dejanja, ki je precej neroden prevod angleškega *violence risk assessment*, ima različen pomen glede na okoliščine, v katerih je zahtevana. Za zavode za prestajanje kazni je na primer ocena morebitnega nasilnega vedenja pomembna zaradi namestitve takega posameznika; pri osebah z duševno motnjo je potrebna kratkoročna in dolgoročna ocena zaradi tveganja, ki ga lahko predstavlja za svojo varnost in varnost družbe, in s tem potrebno daljšo hospitalizacijo (Andrade, O'Neill in Diener, 2009). Tudi tovrstna ocena se oblikuje na podlagi podatkov, pridobljenih iz različnih virov s poudarkom na pridobivanju informacij, relevantnih za oceno tveganja.

Literatura raziskovalce s tega področja deli v tri generacije (Andrade idr., 2009). Prva se je osredotočila predvsem na klinično populacijo in s težavo ocenjevala skupine posameznikov, za katere velja večje/manjše tveganje. Druga generacija je raziskovala specifične dejavnike tveganja in določila statistične mere, ki so pomembno povečale natančnost napovedi. Vendar je ocenjen nivo tveganja statičen: kategorizacija posameznika se ni spreminjala, na primer glede na spremembo okolja ali zdravljenje. Tretja generacija pa združuje oboje: je strokovna ocena na osnovi strukturirane sheme, pri čemer so upoštevana tudi individualna tveganja.

Ocena tveganja ponovitve kaznivega dejanja je kontinuiran proces, ki vključuje tudi različne intervencije, do katerih pride tekom časa. Nivo tveganja se namreč spreminja zaradi razlogov, kot je denimo nov stresor v okolju (Andrade idr., 2009).

### **Osebnostne motnje**

V členu o neprištevnosti (265. člen Zakona o kazenskem postopku) je v 3. odstavku omenjena trajna duševna motenost. Ta se nanaša na motnje osebnosti, ki so po mednarodni klasifikaciji DSM IV – TR (American psychiatric society, 2000) definirane kot trajen vzorec notranjega doživljanja in vedenja, ki pomembno odstopa od pričakovanj kulturnega okolja posameznika in se odraža vsaj na dveh od nasled-

njih področjih: kogniciji (način zaznavanja in doživljanja sebe, drugih in dogodkov v okolici), čustvovanju (razpon, intenziteta, ustreznost čustvenega odziva), medosebnih odnosih in/ali kontroli impulzov. Gre za trajne, toge in stabilne vzorce, ki vodijo h klinično pomembnim subjektivnim težavam ali okvaram na socialnem, profesionalnem in drugih področjih posameznikovega delovanja, ki pa niso posledica ali znak druge duševne motnje, somatskega stanja ali učinkov substanc. Te motnje se začnejo že v otroštvu ali adolescenci in se nadaljujejo v odrasli dobi.

Omenjena DSM klasifikacija je kategorialna in zato na področju osebnostnih motenj tudi deležna kritik (npr. Benedik, 2004). *Kategorialni model* predpostavlja, da simptomatiko osebnostnih motenj definira majhno število osebnostnih tipov, ki so medsebojno neodvisni. Vsakega je mogoče opisati s skupino simptomov, vsak tip pa predstavlja tudi homogeno skupino. *Dimenzionalni model* pa predpostavlja, da je simptomatiko mogoče opisati z nekaj splošnimi in neodvisnimi osebnostnimi lastnostmi, te pa sestavlja več specifičnih značilnosti. Ker govorimo o dimenzijah, so osebnostne lastnosti bipolarnе in normalno porazdeljene: večina ljudi ima povprečno izraženo neko lastnost, skrajne vrednosti pa izražajo oškodovanost (Hart, 2001). Oba modela imata svoje omejitve, a je kategorialni v klinični praksi pogostejše v rabi in je središče velikega števila raziskav (Hart, 2001).

Poleg DSM klasifikacije pa je pogosto v rabi tudi Mednarodna klasifikacija bolezni (MKB) (Svetovna zdravstvena organizacija, 2007). Obe klasifikaciji sta si v poglavju osebnostnih motenj bolj ali manj skladni (Ziherl, 1999a). Tako MKB 10 specifične osebnostne motnje glede na primarno osebnostno strukturo deli na štiri večje skupine: vase umaknjene osebnosti, odvisnostne, zavrte in disocialne osebnosti. V pravosodju in forenzični psihologiji se najpogosteje srečujemo z disocialno (antisocialno), paranoidno in čustveno neuravnovešeno (borderline) osebnostno motnjo (Ziherl, 1999b). Pogosto uporabljen termin psihopatija je običajno sinonim za omenjeno disocialno oziroma antisocialno osebnostno motnjo, čeprav strokovnjaki, ki proučujejo to specifično področje, poudarjajo, da sicer gre za medsebojno močno povezane definicije, a med njimi ni popolnega prekrivanja (Martens, 2000). Tako *psihopatija* kot izraz, ki že dlje časa nosi slabšalno in negativno noto (Arrigo in Shipley, 2001), ostaja kot ločen koncept, katerega definicija ne obsega le vedenj in vedenjskih vzorcev (tako je opisana kot antisocialna osebnostna motnja v DSM IV), temveč tudi čustvovanje in medosebne odnose. Zaradi posledic, ki jih ima diagnoza psihopatije za posameznika v stiku s kazenskim pravosodjem (slabše možnosti za krajše kazni ali pogojni izpust in za zdravljenje), bi bilo natančni rabi izrazov in njihovih definicij potrebno posvetiti več pozornosti (Shipley in Arrigo, 2001).

## Pričanje (in spomin)

Psihologi lahko kot strokovnjaki na sodišču pričajo tudi o sami veljavnosti pričanja. Ena od definicij tovrstno strokovno pričanje razlaga kot predstavitev informacij o raziskavah in teoriji spomina ter vseh dejavnikov, ki nanj vplivajo (Leippe, 1995). Poznavanje in upoštevanje faktorjev, ki vplivajo na pričanje, je namreč lahko bistvenega pomena za preiskovanje kaznivih dejanj in nesreč.

Tovrstno pričanje strokovnjakov se je (predvsem v ZDA) pričelo uveljavljati v 80. letih prejšnjega stoletja. Takrat so mnoge raziskave pokazale, da posledice napak pri pričanju presegajo normativna pričakovanja in da je razumevanje tovrstnih napak s strani tistih, ki so v stiku s pričami (kriminalisti, porotniki, zagovorniki itd.), nezadostno. Leippe (1995) pri pregledu raziskav s tega področja namreč sklene, da se večina dejstev s področja spomina prič, ki jih strokovnjak poda na sodišču, izrazito razlikuje od laičnih predstav in poznavanja. Obstaja torej dovolj tehtnih razlogov za pričanje strokovnjakov o dejavnikih, ki vplivajo na zanesljivost pričanja, da lahko sodnik in/ali porotniki bolje ocenijo zanesljivost dokazov, ki iz pričanja izhajajo (Memon, 2008). Vendar psihologi izvedenci, tako kot v drugih primerih, tudi v oceni pričanja običajno v mnenje ne vključujejo ocene veljavnosti ali natančnosti očitveca, temveč strokovno obrazložijo poznavanje dejavnikov, ki so lahko vplivali na večjo ali manjšo natančnost pričanja. Tovrstno pričanje psihologa na sodišču je po mnenju stroke potrebno v naslednjih primerih (Leippe, 1995):

- ko je pričanje za rzsodbo ključnega pomena;
- ko obstajajo dokazi, da je policija uporabila neprimerne tehnike spraševanja, preverjanja in identifikacije;
- ko obstaja visoka verjetnost napake pri pričanju, ker so bili pogoji, vezani na prisostvovanje dogodku in s tem na spomin, slabi;
- ko se porota ne zaveda nevarnosti pomanjkljivih pogojev, ki vplivajo na spomin in pričanje;
- ko so posledice in stroški napačne obsodbe izjemno visoki.

## Spomin

Če se zadržimo posebej v okviru spominskega sistema: na kakovost in količino spominskega priklica vpliva množica dejavnikov (Areh, 2004). Že pri vhodnem delu spoznavnega sistema je pomembno, kako jasno je zaznavanje, na primer zaradi svetlobe, hitrosti ali velikosti objektov, in koliko časa je dogodek trajal. Zaznani elementi se nato procesirajo, a le tisti, ki so bili v središču pozornosti in procesirani na višji (zavestni) ravni, se bodo tudi vkodirali v kratkoročni in dolgoročni spomin. Ob tem je potrebno upoštevati tudi vpliv psihoaktivnih snovi, čustev in stresa.

Podatki, shranjeni v spomin, pa niso nespremenljivi – pri konstrukciji in rekonstrukciji spominov prihaja do napak zaradi različnih dejavnikov (Areh, 2001). Eden izmed



njih je predhodno vedenje, saj novo pridobljene informacije poskuša vsak od nas vključiti v že obstoječe znanje, t. i. kognitivne sheme. Na shranjene vsebine pa vplivajo tudi informacije, ki jih posameznik izve po dogodku: ker so neskladne s kognitivnimi shemami in/ali ker so zavajajoče. Spomin je lahko popačen tudi, če zamenjamo vir informacij (in se ne spomnimo, od kod imamo nek spomin), zaradi konteksta doživljanja in zaradi vpliva domišljije.

Ker je pričanje na sodišču nemalokrat časovno precej oddaljeno od dogodka, je pomembno tudi poznavanje obstojnosti spomina. S priklicem podatke iz spomina vrnemo v zavest. Priče običajno o izkušnji poročajo policiji, na sodišču in psihologu/psihiatru. V omenjenih kontekstih pripoved priče vodijo vprašanja in namigi (Ghetti, Schaaf, Qui in Goodman, 2004). Tehnike izpraševanja so raznolike, pomembno splošno načelo za uspešen priklic pa je princip specifičnosti vkodiranja: skladnost okolja priklica z okoljem vkodiranja pomembno določa posameznikovo sposobnost natančnega in popolnega pričanja (Ghetti idr., 2004).

### **Stres in natančnost spomina**

Zaradi narave kaznivih dejanj žrtve in priče le-teh običajno doživljajo povišan nivo stresa. Odnos med spominom in stresom pa ni jasen, saj so izsledki raziskav raznoliki in včasih celo nasprotujoči. Gre za kompleksno področje, vezano na individuuum in specifično situacijo. Najpogosteje razlaga zajema Yerkes-Dodsonov zakon in narobe obrnjeno U krivuljo, predvsem s poudarkom na visokem čustvenem vznemirjenju, ki naj bi omejil spominske funkcije. A raziskave kažejo, da lahko vznemirjenje vodi tudi do boljšega funkcioniranja (Christianson, 1992), na primer zaradi učinka bliskavice ali osredotočanja pozornosti na orožje (Hanoch in Vitouch, 2004). Yerkes-Dodsonova krivulja je torej presplošna in preveč poenostavljena.

### **Osebnostne lastnosti**

Areh (2004) se pri pregledu raziskav s področja vpliva osebnostnih značilnosti na priklic podatkov osredotoči na razlike med spoloma, v starosti, genetiki in duševnih lastnostih. Raziskovanje omenjenih razlik še ni dalo jasnih in enoznačnih rezultatov, možno pa je zaključiti, da je bolj zanesljiv očevidec, ki je zaznal dogajanje skladno s svojimi spoznavnimi shemami – nepoznane življenjske okoliščine in nepoznani obrazi ali celo tuja rasa natančnost pričanja in prepoznavo osumljenцев otežujejo (Areh, 2004).

### **Prepoznavna osumljenca**

Prepoznavna osumljenca je najbolj neposreden dokaz krivde, saj natančno poveže osumljenca s kaznivim dejanjem. Do sedaj je bilo naštetih več različnih

dejavnikov, ki vplivajo na spomin in pričanje. T. i. kronološka delitev dejavnikov poleg že omenjenih upošteva tudi tiste, ki so vezani na prepoznavo osumljenca (Wells in Loftus, 2002):

- lastnosti očividca (na primer rasa ali starost očividca v odnosu do osumljenca);
- lastnosti dogodka (trajanje, prisotnost orožja itd.);
- podogodkovni dejavniki (pričanja drugih očividcev itd.);
- način izvedbe prepoznave; na primer prepoznavo po fotografijah ali v živo, število ljudi v identifikacijski vrsti in njihova podobnost (ali velike razlike), sporočilo očividcu, da je v vrsti tudi osumljenec (Ghetti idr., 2004);
- dogodki po identifikaciji (na primer povratna informacija očividcu, da je izbral osumljenca).

### **Veljavnost pričanja**

Na nekaterih sodiščih v ZDA, pa tudi v Evropi, na primer v Nemčiji, Avstriji, na Švedskem in Nizozemskem se kot dokaz uporablja tudi ocena veljavnosti izjav priči in žrtev (Statement validity assessment). Gre za inštrument, razvit v namene ugotavljanja veljavnosti pričanja otrok o spolnih zlorabah v primerih, ko fizičnih in medicinskih dokazov za to ni (Vrij, 2005). Uporaba pa ni omejena le na otroke, temveč na vse situacije, v katerih ni (trdnih) materialnih dokazov, izjave žrtev in osumljenцев pa si nasprotujejo.

V prvem od štirih korakov ocene veljavnosti izjav (Vrij, 2008) strokovnjak pridobi osnovne informacije o otroku (odraslem), med drugim o njegovih sposobnostih, odnosu do osumljenca, o dogodku samem, času, ki je pretekel od dogodka in preteklih posameznikovih izjavah. Podatki služijo usmerjanju nadaljnega poteka ocene. V drugem koraku otrok (odrasli) v polstrukturiranem intervjuju opiše dogodek, ne da bi izpraševalec vplival na pripoved. Posnet pogovor se v tretjem koraku zapiše, prepis pa strokovnjak pregleda s kriterijsko vsebinsko analizo (Criteria based content analysis), upoštevajoč devetnajst kriterijev. V zadnjem koraku se z uporabo validacijske ček liste ugotavlja morebitne vplive na rezultat kriterijske vsebinske analize. Manj jih je, močnejši je dokaz v prid resničnosti izjave.

### **Psiholog na sodišču**

Že v uvodu so bile opisane različne vloge izvedencev psihološke stroke, čeprav so v prispevku poudarjene predvsem naloge izvedencev v kazensko pravnih postopkih. Psiholog je lahko poklican na sodišče tudi nepredvideno. Če je na primer posameznika ocenjeval v kadrovske namene, kasneje pa je ta oseba utrpela možganske poškodbe v nesreči pri smučanju, je lahko pretekla ocena v primeru tožbe pomembna kot dokaz kognitivnega delovanja pred nesrečo. Taki oceni težko rečemo izvedensko mnenje, saj je bila oblikovana v druge namene.

Izvedensko mnenje je tisto, ki ga sodišče naroči izrecno v pravne namene. Predvsem gre za oceno prištevnosti, kazenske odgovornosti, zmožnosti sodelovanja v sodnem postopku in oceno tveganja za ponovitev kaznivega dejanja. Smiselno pa bi bilo tudi v Sloveniji pozornost usmeriti na natančnost in veljavnost pričanja; posledice upoštevanja dejstev neverodostojnih prič so namreč lahko nepopravljive. In ne bo odveč ponovno poudariti, da se predstave in znanja, ki jih posameznik uporabi za presojo veljavnosti priče, zelo razlikujejo od dejstev, ki jih pozna psiholog, strokovnjak na področju pričanja.

## Literatura

- American psychiatric association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM – IV – TR (4th edition)*. Washington DC: APA.
- Andrade, J. T., O'Neill, K. in Diener, R. B. (2009). Violence risk assessment and risk management: a historical overview and clinical application. V J. T. Andrade, (ur.) *Handbook of violence risk assessment and treatment. New approaches for mental health professionals* (str. 3–40). New York: Springer publishing.
- Areh, I. (2001). Nepopolnost spomina: koliko lahko zaupamo preteklosti? V B. Lobnikar in J. Žurej (ur.), *Raziskovalno delo podiplomskih študentov v Sloveniji – novo tisočletje* (str. 637–644). Ljubljana: Društvo mladih raziskovalcev Slovenije.
- Areh, I. (2004). Pričevanje - vpliv osebnostnih lastnosti na priklic podatkov iz spomina. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 55(4), 22–30.
- Arrigo, B. A. in Shipley, S. (2001). The confusion over psychopathy (I): Historical considerations. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 45(3), 325–344.
- Benedik, E. (2004). Ocenjevanje osebnosti v sodnem izvedenstvu. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana, 55(4), 395–402.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Christianson, S. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological bulletin*, 112(2), 284–309.
- Craig, R. J. (2004). *Personality guided forensic psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ecclestone, L. in Ward, T. (2003). Assessment of dangerousness and criminal responsibility. V W. T. O'Donohue in E. R. Levensky (ur.), *Handbook of forensic psychology. Resource for mental health and legal professionals* (str. 86–103). London: Elsevier academic press.
- Gacono, C. B. (2002). Introduction to a special series: psychological testing in forensic settings. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 46(3), 274–280.
- Ghetti, S., Schaaf, J. M., Qui, J., in Goodman, G. S. (2004). Issues in eyewitness testimony. V W. T. O'Donohue in E. R. Levensky (ur.), *Handbook of forensic psychology. Resource for mental health and legal professionals* (str. 514–555). London: Elsevier academic press.

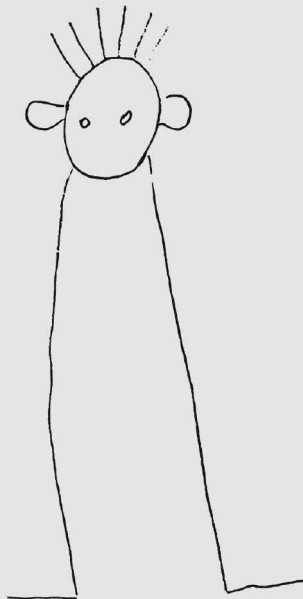
- Goldstein, A. M. (2003). Overview of Forensic Psychology. V A. M. Goldstein in I. B. Weiner (ur.), *Handbook of psychology. Forensic psychology, volume 11* (str. 3–20). New Jersey: John Wiley and sons.
- Goldstein, A. M., Morse, S. J. in Shapiro, D. L. (2003). Evaluation of Criminal Responsibility. V A. M. Goldstein in I. B. Weiner (ur.) *Handbook of psychology. Forensic psychology, volume 11* (str. 381–406). New Jersey: John Wiley and sons.
- Gray, N., in Williams, T. (2008). The expert witness: professional practice and pitfalls. V K. Soothill, P. Rogers in M. Dolan (ur.), *Handbook of forensic mental health* (str. 483–504). Devon: Willan Publishing.
- Grisso, T. (2003) Forensic Evaluation in Delinquency Cases. V A. M. Goldstein in I. B. Weiner (ur.), *Handbook of psychology. Forensic psychology, volume 11* (str. 315–334). New Jersey: John Wiley and sons.
- Handler, L., in Clemence, A. J. (2003). Education and training in psychological assessment. V J. R. Graham in J. A. Naglieri (ur.), *Handbook of psychology. Assessment psychology, volume 10* (str. 181–212) . New Jersey: John Wiley and sons.
- Hanoch, Y., in Vitouch, O. (2004). When less is more. Information, emotional arousal and the ecological reframing of the Yerkes-Dodson law. *Theory and psychology, 14*(4), 427–452.
- Hart, S. D. (2001). Forensic issues. V W. J. Livesley (ur.), *Handbook of Personality Disorders Theory, Research, and Treatment* (str. 555–569). New York: The Guilford press.
- Hecker, J. E., in Scoular, R. J. (2004). Forensic report writing. V W. T. O'Donohue in E. R. Levensky (ur.), *Handbook of forensic psychology. Resource for mental health and legal professionals* (str. 64–85). London: Elsevier academic press.
- Heilbrun, K. (2002). *Principles of forensic mental health assessment*. New York: Kluwer academic publishers.
- Heilbrun, K., Marczyk, G. R., DeMatteo, D., Zillmer, E. A., Harris, J., in Jennings, T. (2003). Principles of forensic mental health assessment. Implications for neuropsychological assessment in forensic contexts. *Assessment, 10*(4), 329–343.
- Kobal, M. F. (2009). *Psihopatologija za varnostno in pravno področje*. Ljubljana: UM, Fakulteta za varnostne vede.
- Kozarić – Kovačić, D., Grubišić, Ilić, M., in Grozdanić, V. (1998). *Forenzička psihiatrija*. Zagreb: MUP RH.
- Leippe, M. R. (1995). The case for expert testimony about eyewitness memory. *Psychology, Public Policy, and Law, 1*(4), 909–959.
- Martens, W.H. J. (2000). Antisocial and psychopathic personality disorders: causes, course and remission – a review article. *International journal of offender therapy and comparative criminology, 44*(4), 406–430.
- Memon, A. (2008). Eyewitness research: Theory and practice. V D. Canter in R. Žuskauškiene (ur.), *Psychology and law: Bridging the gap* (str. 51–64). Hampshire: Ashgate.
- Needs, A. (2008). Forensic psychology. V *Dictionary of forensic psychology* (str. 75–77). Devon: Willan Publishing.
- Ogloff, J. R. P., in Douglas, K. S. (2003). Psychological assessment in Forensic Settings. V J. R. Graham in J. A. Naglieri (ur.), *Handbook of psychology. Assessment psychology, volume 10* (str. 345–364). New Jersey: John Wiley and sons.
- Otto, R. K., in Heilbrun, K. (2002). The practice of forensic psychology. A look toward the future in light of the past. *American psychologist, 57*(1), 5–18.

- Shiple, S., in Arrigo, B. A. (2001). The confusion over psychopathy (II): Implications for forensic (correctional) practice. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 45(3), 325–344.
- Stafford, K. P. (2003). Assessment of Competence to Stand Trial. V Goldstein, A. M. in Weiner, I. B. (ur.), *Handbook of psychology. Forensic psychology, volume 11* (str. 359–380). New Jersey: John Wiley and sons.
- Svetovna zdravstvena organizacija (World health organization). (2007). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health problems, 10th Revision*. Sneto z naslova <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>
- Vrij, A. (2005). Criteria-based content analysis. A Qualitative Review of the First 37 Studies. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 3–41.
- Vrij, A. (2008). *Detecting lies and deceit. Pitfalls and opportunities. Second edition*. Chichester: Wiley and sons.
- Wells, G. L., in Loftus, E. (2002). Eyewitness memory for people and events. V A. M. Goldstein in I. B. Weiner (ur.), *Handbook of psychology. Forensic psychology, volume 11* (str. 149–160). New Jersey: John Wiley and sons.
- Zakon o sodiščih (ZS-UPB4, 2007). Uradni list Republike Slovenije, (94) 16.10.2007, str. 12651.
- Zakon o sodiščih (ZS-H, 2008). Uradni list Republike Slovenije, (45) 9.5.2008, str. 5005.
- Ziherl, S. (1999a). Osebnostne motnje. V M. Tomori in S. Ziherl (ur.), *Psihiatrija* (str. 287–302). Ljubljana: Litterapicta.
- Ziherl, S. (1999b). Sodobna klasifikacija osebnostnih motenj z ozirom na izvrševanje kaznivih dejanj. V D. Žagar (ur.), *Forenzična psihiatrija. Zbornik 11. forenzičnega seminarja* (str. 25–28). Ljubljana: Psihiatrična klinika v Ljubljani.
- Žvan, V. (1999). Shizofrenija, shizotipske in blodnjave motnje. V M. Tomori in S. Ziherl (ur.), *Psihiatrija* (str. 169–206). Ljubljana: Litterapicta.



**Maks Tušak**

# **RISARSKE PREIZKUŠNJE**



## **Predstavitev priročnika za evalvacijo medijskih kampanj v prometu**

*Marko Divjak, univ. dipl. psih.;  
Interstat, raziskave in razvoj, d.o.o., (Interstat, research and development);  
marko.divjak@gmail.com*

*izr. prof. dr. Vlasta Zabukovec, univ. dipl. psih.;  
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Faculty of Arts, University of Ljubljana);  
vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si*

**Povzetek:** Namen prispevka je predstaviti Priročnik za evalvacijo medijskih kampanj v prometu, ki predstavlja enega glavnih rezultatov mednarodnega znanstveno-raziskovalnega projekta CAST. Priporočila in smernice Priročnika za evalvacijo temeljijo na spoznanju, da nekateri atributi (obseg/domet medijske kampanje, ciljna skupina, zastavljeni cilji ter izpeljane aktivnosti) medijskih kampanj odločilno vplivajo na načrtovanje evalvacije, torej na izbor merskih spremenljivk, metod/tehnik zbiranja podatkov in raziskovalnih načrtov. Priporočila in smernice o različnih možnostih evalvacije so podane za vsak atribut posebej. Priročnik evalvatorja usmerja, saj izpostavi tiste pristope, ki so v specifičnih situacijah najbolj uporabni, vključno z glavnimi prednostmi in pomanjkljivostmi.

**Ključne besede:** medijske kampanje, promet, evalvacija

## **Evaluation tool for road safety campaigns - a short overview**

*Marko Divjak, univ. dipl. psih.;  
Interstat, raziskave in razvoj, d.o.o., (Interstat, research and development);  
marko.divjak@gmail.com*

*izr. prof. dr. Vlasta Zabukovec, univ. dipl. psih.;  
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Faculty of Arts, University of Ljubljana);  
vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si*

**Abstract:** The aim of this paper is to introduce the Evaluation tool for road safety campaigns which is one of the most important results of the CAST project. Recommendations and guidelines of the Evaluation tool are based on the fact that certain attributes (the scope of a campaign, the target group(s), the goals and the activities of a campaign) of a campaign have a detrimental effect upon designing evaluation, which means choosing suitable measurement variables, data collection methods/techniques and research designs. Recommendations and guidelines about various options for evaluation are given for each of the four attributes separately. The Evaluation tool guides evaluator through the process by emphasizing the approaches that appear most useful in a given context together with the main strengths and weaknesses.

**Keywords:** media campaign, traffic, evaluation

## Uvod

Namen tega prispevka je podrobneje predstaviti Priročnik za evalvacijo medijskih kampanj v prometu (Boulanger idr., 2009a), ki je poleg Priročnika za zasnovu in izvedbo medijskih kampanj (Delhomme idr., 2009) ter Priročnika za poročanje o evalvaciji in rezultatih evalvacije posamezne medijske kampanje (Boulanger idr., 2009b) eden glavnih rezultatov projekta CAST (Campaigns and Awareness-raising Strategies in Traffic Safety)<sup>1</sup>. V projektu, ki je potekal med leti 2006 in 2009, je sodelovalo 19 strokovnih institucij (partnerjev) iz 15 evropskih držav, med njimi tudi Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Priročnik za evalvacijo vsebuje poglobljene smernice in priporočila za merjenje učinkov oz. za preverjanje učinkovitosti v kontekstu doseganja zastavljenih ciljev (npr. v smislu spreminjanja stališč in drugih notranjih stanj, vedenja ter neposrednih kazalnikov prometne varnosti kot so število nesreč, število mrtvih in poškodovanih). Cilj Priročnika za evalvacijo je usmeriti uporabnike k optimalnemu načrtovanju evalvacije na osnovi pomembnih atributov medijske kampanje in nekaterih zunanjih »okoljskih« dejavnikov (proračun za evalvacijo, razpoložljivost obstoječih podatkov). Priročnik je primarno namenjen vsem, ki se ukvarjajo s pripravo in evalvacijo medijskih kampanj na področju prometne varnosti in preventive v prometu, koristi pa lahko tudi strokovnjakom na sorodnih področjih, povezanih z zdravjem, preventivo in zaščito.

## Logika priročnika za evalvacijo

V okviru projekta CAST je bilo na osnovi pregleda velikega števila evalviranih medijskih kampanj ugotovljeno (Boulanger idr., 2007), da so za načrtovanje evalvacije najpomembnejši naslednji atributi medijskih kampanj: domet/obseg, ciljna skupina, cilji in izpeljane aktivnosti. Priročnik za evalvacijo zato za vsakega od naštetih atributov ponuja priporočila za izbor ustreznih merskih spremenljivk, metod/tehnike zbiranja podatkov in raziskovalnih načrtov. Medijske kampanje se po obsegu npr. delijo na nacionalne in na regionalne/lokalne, torej Priročnik za evalvacijo vsebuje priporočila o tem, kako pristopiti k evalvaciji medijskih kampanj različnega obsega. Glede na vrsto ciljne skupine so nadalje pripravljena ločena priporočila za medijske kampanje, ki nagovarjajo splošno javnost, in za tiste, ki so namenjene ozkim in jasno definiranim ciljnim skupinam. Na podoben način so strukturirana še priporočila za evalvacijo medijskih kampanj z različnimi cilji (spreminjanje socialno-kognitivnih spremenljivk, vedenja ali statističnih kazalnikov) ter priporočila za kampanje, ki so izpeljane samostojno oz. v kombinaciji z drugimi ukrepi (npr. s policijskim nadzorom, izobraževanjem v šolah/vrtcih).

---

<sup>1</sup> Vsi trije priročniki so na voljo na spletni strani [www.cast-eu.org](http://www.cast-eu.org).



Priporočila za evalvacijo so torej podana za vsakega od naštetih atributov posebej. Najprej je potrebno medijsko kampanjo, ki jo želimo evalvirati, opredeliti z vidika njenih relevantnih atributov (kakšen je njen obseg, kakšna je ciljna skupina ipd.). Nato v Priročniku za evalvacijo poiščemo priporočila za vsak atribut posebej in jih sestavimo v smiselno celoto. To od evalvatorja zahteva nekaj znanja o raziskovalni metodologiji in evalvaciji ter precejšnjo mere osebne angažiranosti in kritičnega mišljenja, zaradi česar je ta priročnik v osnovi namenjen strokovno usposobljenim uporabnikom. Nikakor ne gre za zbirko enostavnih »receptov« o tem, kako evalvirati medijsko kampanjo A in kako medijsko kampanjo B, temveč gre zgolj za skupek priporočil in smernic v zvezi s tem, kako ravnati v določenih situacijah oz. kakšne možnosti so na voljo.

Poleg priporočil, vezanih na specifične attribute in dejavnike medijske kampanje, pa Priročnik za evalvacijo navaja še nekaj minimalnih standardov, ki bi jih bilo potrebno upoštevati pri evalvaciji vseh medijskih kampanj. Namen minimalnih standardov je zagotoviti izvajanje najosnovnejših evalvacijskih postopkov v Evropi in drugod ter s tem prispevati k večji veljavnosti zaključkov o učinkovitosti medijskih kampanj v prometu in k večji primerljivosti rezultatov. Priročnik za evalvacijo nagovarja evalvatorje, da pri evalvaciji medijskih kampanj upoštevajo vsaj to, kar je zapisano v minimalnih standardih, in jih hkrati vzpodbuja, da minimalne standarde metodološko nadgradijo. Minimalni standardi so razdeljeni v tri skupine in so vezani na izbor merskih spremenljivk, na izbor raziskovalnega načrta in na analizo zbranih podatkov.

### **Primer evalvacije medijske kampanje s pomočjo Priročnika za evalvacijo**

V nadaljevanju na konkretnem primeru predstavljamo, kako s pomočjo smernic Priročnika za evalvacijo načrtovati evalvacijo medijske kampanje. Predpostavimo, da gre za medijsko kampanjo za preprečevanje prehitre vožnje, kombinirano s policijskim nadzorom, ki je bila izpeljana na nacionalni ravni. Ciljala je na spremembo vedenja (zmanjšati število prekorachitev dovoljene hitrosti) in statističnih kazalnikov (zmanjšati število mrtvih zaradi neprilagojene hitrosti) v ciljni skupini mlajših voznikov, starih od 18 do 30 let. Priporočila in smernice za evalvacijo te medijske kampanje so povzeta v tabeli 1.

Pri izboru merskih spremenljivk in metod/tehnike zbiranja podatkov pride v poštev metoda spraševanja oz. uporaba samoporočanih mer pogostosti in intenzivnosti prehitre vožnje. Koristna bi bila tudi primerjava statističnih podatkov o številu zabeleženih kršitev omejitev hitrosti oz. o številu mrtvih in/ali poškodovanih zaradi neprilagojene hitrosti pred in po medijski kampanji.

Izbor ustreznega raziskovalnega načrta je do neke mere povezan z uporabljenimi merskimi spremenljivkami in metodami/tehniki zbiranja podatkov. Če se odločimo za analizo in primerjavo statističnih podatkov, je najbolj smiselno uporabiti raziskovalni načrt z eno skupino in dvema meritvama. Prometne nesreče so namreč

statistično redki dogodki, zato mora ocena temeljiti na večjem številu primerov v daljšem časovnem obdobju (3–5 let). Uporabimo lahko tudi načrt z dvema skupinama in dvema meritvama, s katerim primerjamo spremembe v ciljni (vozniki, stari 18–30 let) in kontrolni skupini (vozniki, starejši od 30 let). Je pa v tem primeru potrebno upoštevati, da se lahko skupini med seboj že v osnovi razlikujeta, kar onemogoča neposredno primerjavo oz. zmanjšuje veljavnost zaključkov o učinkovitosti medijske kampanje. Tudi pri analizi samoporočanih mer (vedenja oz. drugih socialno-kognitivnih spremenljivk) je mogoče uporabiti raziskovalni načrt z eno skupino in dvema ali tremi meritvami (pred, med in po medijski kampanji) oz. raziskovalni načrt z dvema skupinama in več meritvami. Možna je tudi različica raziskovalnega načrta z dvema skupinama, kjer udeležence v ustrezno skupino naknadno uvrstimo na osnovi opaženosti izpeljanih aktivnosti. Posamezniki, ki so opazili medijsko kampanjo in/ali spremljajoče aktivnosti, sestavljajo eksperimentalno ali ciljno skupino, tisti, ki pa niso opazili ničesar, pa tvorijo kontrolno skupino. Končna izbira raziskovalnega načrta je zagotovo odvisna tudi od proračuna za evalvacijo.

Poleg priporočil za izbor merskih spremenljivk, metod/tehnik zbiranja podatkov in raziskovalnega načrta je pri načrtovanju evalvacije potrebno upoštevati še minimalne standarde. V skladu z minimalnimi standardi naj bi poleg samoporočanega vedenja izmerili še socialno-kognitivne spremenljivke (vedenjske namere, stališča ipd.), ki predhodijo spremembam vedenja, tudi če le-te niso formalno opredeljene s cilji medijske kampanje. Minimalni standardi nadalje predpisujejo še, da je potrebno po končani medijski kampanji preveriti uspešnost oziroma opaženost izpeljanih aktivnosti, torej izmeriti doseg, priklic, všečnost ipd. Ti podatki so namreč nepogrešljivi pri pojasnjevanju učinkovitosti oz. neučinkovitosti medijske kampanje.

Jasna opredelitev minimalnih standardov nedvomno velja za najpomembnejši prispevek Priročnika za evalvacijo. Gre za tako osnovne standarde, ki jih je mogoče uporabiti pri evalvaciji katerekoli medijske kampanje, ne glede na njeno vsebino, obseg, ciljno skupino oz. druge attribute in dejavnike. Minimalni standardi prispevajo k prepoznavanju in priznavanju evalvacije za sestavni in neločljivi element vsake medijske kampanje ter zagotavljajo boljšo kakovost evalvacijskih študij in veljavnejše zaključke o učinkih medijskih kampanj.

## Literatura

- Boulanger, A., Divjak, M., Orozova-Bekkevold, I. in Zabukovec, V. (2007). *Typology of evaluation methods: current practices and campaign evaluation*. CAST project. Bruselj: Belgian Road Safety Institute.
- Boulanger, A., Daniels, S., Divjak, M., Goncalves, I., Meng, A., Moan, I., ... Zabukovec, V. (2009a). *Evaluation tool for road safety campaigns*. CAST project. Bruselj: Belgian Road Safety Institute.

- Boulanger, A., Hels, T., Larsen, L., Meng, A. in Orozova-Bekkevold, I. (2009b). *Reporting tool for effects of a road safety campaign*. CAST project. Bruselj: Belgian Road Safety Institute.
- Delhomme, P., De Dobbeleer, W., Forward, S., Simões, A., Adamos, G., Areal, A., ... Walter, E. (2009). *Manual for designing, implementing and evaluating road safety communication campaigns*. CAST project. Bruselj: Belgian Road Safety Institute.

Tabela 1. Mnenja staršev o učiteljih glede na doseženo izobrazbo.

ATRIBUTI	MERSKE SPREMENLJIVKE & METODEDE/TEHNIKE ZBIRANJA PODATKOV	RAZISKOVALNI NAČRTI
Domet/obseg: NACIONALNA KAMPANJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>ni nobenih posebnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ena skupina in dve meritvi (pred in po medijski kampanji)</li> <li>ena skupina in tri meritve (pred, med in po medijski kampanji)</li> <li>načrt časovne vrste (serija meritve med in po medijski kampanji)</li> </ul>
Ciljna skupina: SPECIFIČNA CILJNA SKUPINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>teško zberemo podatke o dejanski hitrosti vožnje samo med vozniki neke specifične ciljne skupine (teško ločimo glede na starost) → podatki za celotno populacijo, torej za vse voznike, so lažje dostopni, so številčnejši in predstavljajo bolj zanesljivo mero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kvazi-eksperimentalni načrt z dvema skupinama (ciljna skupina: vozniki med 18. in 30. letom starosti; kontrolna skupina: vozniki, starejši od 30 let) in dvema meritvama (pred in po medijski kampanji znotraj vsake skupine)</li> </ul>
Cilji: SPREMEMBA VEDENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>kadar merimo različne samoporočane koncepte (npr. zavedanje, stališča), je v instrument smiselno vključiti tudi mere samoporočanega vedenja (pomankljivost – socialno zaželeni odgovori)</li> <li>večjo zanesljivost mer samoporočanega vedenja dosežemo s kombinacijo več postavk, ki se nanašajo na vedenje (kombinirane mere)</li> <li>opazovano vedenje je bolj zanesljiva mera dejanskega vedenja, vendar tudi dražja in časovno bolj zamudna</li> <li>priporočila se kombinacija samoporočanega in opazovanega vedenja</li> <li>priporočila se merjenje kratkoročnih (takoj po končani medijski kampanji) in dolgoročnih sprememb vedenja (npr. nekaj mesecev po končani medijski kampanji)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ena skupina in dve meritvi (pred in po medijski kampanji)</li> <li>ena skupina in tri meritve (pred, med in po medijski kampanji)</li> <li>načrt časovne vrste (serija meritve med in po medijski kampanji)</li> <li>v primeru načrta s tremi ali več meritvami se priporočila uporaba neodvisnih vzorcev</li> </ul>
Cilji: SPREMEMBA STATISTIČNIH PODATKOV	<ul style="list-style-type: none"> <li>analiza obstoječih statističnih podatkov je razmeroma enostavna in lahko dostopna</li> <li>kvaliteta statističnih podatkov je lahko vprašljiva</li> <li>potrebno je zadostno število primerov/hesreč, da zadostimo zadovoljivi diskriminativni moči statističnih testov → priporočila se analiza statističnih podatkov v obdobju 3-5 let pred medijsko kampanjo in v enakem obdobju po medijski kampanji</li> </ul>	
Izpeljane aktivnosti: MEDIJSKE AKTIVNOSTI IN POLICIJSKI NADZOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>potrebno zbrati informacije o intenziteti in rezultatih poostregega policijskega nadzora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>če aktivnosti ne sovpadajo, se priporočila uporaba načrta z dvema ali več skupinami (npr. skupina 1: izpostavljena samo medijski kampanji; skupina 2: izpostavljena medijski kampanji in policijskemu nadzoru)</li> <li>primerjava rezultatov pripadnikov ciljne skupine, ki so opazili samo medijsko kampanjo v primerjavi s tistimi, ki so opazili oboje, medijsko kampanjo in policijski nadzor</li> </ul>

*Opombe:* OŠ+PŠ – starši z osnovno šolo ali poklicno šolo, SŠ – starši s srednjo šolo, ŠŠ – starši z višješolsko oz. višjimi stopnjami izobrazbe.

## **Ocena priročnika »Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija«**

*Barbara Šteh*

*Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

**Ključne besede:** psihologija, učni načrt, pouk, učenje, kritično mišljenje, avtentično učenje, recenzije

## **Review of the manual »Updating instruction practice in grammar school. Psychology«**

*Barbara Šteh*

*Department of educational sciences, Faculty of Arts, University of Ljubljana*

**Keywords:** psychology, curriculum, instruction, learning, critical thinking, authentic learning, reviews

CC = 3500

Rupnik Vec, T. (ur.), Zupan, M., Krajnc, M., Kompare, A., Čerče, M., Vuradin Popovič, M., Celin, I. (2010). Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija. [Updating instruction practice in grammar school. Psychology]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

V lanskem letu je izšel priročnik »Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija« sedmih avtorjev, ki se profesionalno ukvarjajo s poučevanjem psihologije. Priročnika nebi smel prezreti noben učitelj psihologije, dobrodošel pa je za vse učitelje, ki skušajo zasnovati in izpeljati pouk čim bolj kakovostno. Priročnik povsem sledi sodobnemu kompetenčnemu pristopu, še zlasti je poudarek na razvijanju kritičnega mišljenja in učenja učenja. Jasno pokaže, da je moč izpeljati avtentično učenje prav v okviru vseh poglavij iz psihologije, ki jih zajema učni načrt: psihologija kot znanost, čustva in motivacija, spoznavanje, osebnost ter medosebni odnosi. Daje pa tudi dobre iztočnice in namige učiteljem drugih predmetnih področij, da z malo fleksibilnosti in ustvarjalnosti organizirajo in omogočijo avtentično učenje za svoje učence pri obravnavi najrazličnejših učnih vsebin.

Priročnik je vsebinsko razdeljen na dva dela – teoretični del, ki se posveča novostim v posodobljenem učnem načrtu, in praktični del, kjer so prikazani konkretni primeri vpeljevanja teh novosti v prakso. Izbor vsebin oz. štirih poglavij v teoretičnem

delu je zelo premišljen. Na prvem mestu je z vidika razmisleka o ciljih in namenih izobraževanja predstavljeno poglavje »Spodbujanje razvoja kompetenc pri pouku psihologije« avtoric J. Vuradin Popović in M. Zupan. Na osnovi aktualnega kompetenčnega pristopa je v skladu s Priporočilom evropskega parlamenta in sveta (2006) izpostavljenih in opredeljenih osem ključnih kompetenc, ki jih lahko in naj bi jih razvijali prav pri vseh predmetih:

1. učenje učenja,
2. socialne in državljske kompetence,
3. sporazumevanje v maternem jeziku,
4. sporazumevanje v tujih jezikih,
5. samoiniciativnost in podjetnost,
6. matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
7. kulturna zavest in izražanje,
8. digitalna in informacijsko-komunikacijska pismenost.

Opisi teh ključnih kompetenc in primeri problemskih situacij in dejavnosti, ki omogočajo njihovo razvijanje, so lahko v razmislek in pomoč pri uresničevanju učnih načrtov in načrtovanju učnih ur prav vsem srednješolskim učiteljem in ne le učiteljem psihologije. Prav tako pa so lahko v razmislek vsem drugim učiteljem. Nadalje sledita poglavji o razvoju kritičnega mišljenja in samoregulacijskega učenja, čemur bi morali v okviru izobraževanja posvečati še posebno pozornost, če želimo razvijati samostojne učence, ki znajo razmišljati s svojo glavo in so tudi odgovorni člani skupnosti. Učenje učenja je že v prvem poglavju teoretičnega dela izpostavljeno kot ena izmed ključnih kompetenc, kritično mišljenje pa je temeljno in je vključeno v vseh osmih ključnih kompetencah.

V drugem poglavju teoretičnega dela »Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja pri pouku psihologije« avtorica T. Rupnik Vec izpostavi dileme v zvezi z opredelitvijo kritičnega mišljenja in naredi jedrnat povzetek opredelitev treh vodilnih avtorjev na tem področju (Facione, Paul in Ennis), nadalje vzpostavi povezavo med razvijanjem kritičnega mišljenja in avtentičnimi učnimi izkušnjami ter učiteljem kot kritičnim mislecem. Učiteljem – kritičnim mislecem prav tako ponudi v presojo dva osnovna pristopa k poučevanju kritičnega mišljenja. Še zlasti veliko praktično vrednost pa ima tekst v sivih poljih, kjer učitelji lahko najdejo ogromno idej, kako razvijati sedem veščin kritičnega mišljenja, ki se dosledno pojavljajo v različnih modelih in klasifikacijah kritičnega mišljenja:

1. oblikovanje vprašanj;
2. natančna in jasna raba jezika;
3. presojanje in vrednotenje;
4. sklepanje in interpretiranje;
5. analiza in vrednotenje ter oblikovanje argumentov;
6. reševanje problemov in odločanje;
7. razmišljanje o lastnem razmišljanju in samouravnavanje.

Zelo konkretne ideje in predlogi v prvem delu tabele niso vezani na konkretne učne vsebine in predmetna področja, v drugem delu tabele pa so vedno vzpostavljene povezave s konkretnimi primeri strategij poučevanja pri pouku psihologije, ki so opisani v drugem delu priročnika. Te ideje in predlogi v sivih poljih so odlika in rdeča nit celotnega teoretičnega dela in se pojavljajo v vseh štirih poglavjih.

V tretjem poglavju teoretičnega dela »Spodbujanje razvoja spretnosti za samoregulacijsko učenje« avtorica M. Čerče sistematično in nazorno predstavi pojem samoregulacijsko učenje in poda vrsto predlogov, kako razvijati spretnosti samoregulacijskega učenja, ki jih sicer poveže s poučevanjem psihologije, a niso vezane le na to predmetno področje. Smiselno je, da spretnosti samoregulacijskega učenja razvijamo prav pri vseh predmetih in pri tem kombiniramo različne vrste učnih strategij.

S četrtrim poglavjem »Avtentične oblike preverjanja in vrednotenja znanja« avtoric M. Čerče in J. Vuradin popović se teoretičen del priročnika smiselno zaključí. S preverjanjem in ocenjevanjem pomembno vplivamo na kakovost celotnega procesa učenja in poučevanja, kar je pogosto spregledano, a v tem tekstu poudarjeno. Ponovno so predvsem dobrodošle konkretne usmeritve k bolj avtentičnemu preverjanju in ocenjevanju znanja, ki jih lahko vsak učitelj fleksibilno in ustvarjalno aplicira v okviru lastnega poučevanja.

Teoretičnemu delu smiselno sledijo številne izvirne učne priprave, ki omogočajo avtentično učenje, in so sistematično razvrščene po poglavjih in vsebinskih sklopih, ki jih zajema učni načrt za psihologijo. Načrtovane dejavnosti učencem omogočajo, da izhajajo iz svojega sveta izkušenj in doživljanja, hkrati pa omogočajo, da to povežejo s spoznanji psihologije kot znanosti na bolj ozaveščenem nivoju. Podani so številni konkretni primeri, ki izhajajo iz njihovega življenja, in so zelo aktualni za mladostniško obdobje. Obravnava teh primerov je lahko za učence dobrodošla pomoč pri premagovanju razvojnih kriz in dobra spodbuda za celovit osebnostni razvoj.

Priročnik vključuje zares veliko natančno izdelanih učnih priprav, ki vključujejo vse ključne elemente, od natančno opredeljenih ciljev in pričakovanih dosežkov, do konkretnih opisov dejavnosti učitelja in učencev ter oznake kompetenc, ki jih učenci pri tem razvijajo. Vsebinski cilji so vezani na razumevanje pojmov prav iz vseh poglavij psihologije zajetih v učnem načrtu. Izpostavljeni so tudi procesni cilji, ki so pogosto pri obravnavi učne snovi zanemarjeni, in posebna pozornost je namenjena razvijanju vseh osmih vrst kompetenc v skladu s sodobnim kompetenčnim pristopom. V učnih pripravah so upoštevana sodobna spoznanja s področja psihologije, kar je razbrati tudi iz virov, ki so jih avtorji uporabili pri oblikovanju le teh.

Avtorji pri oblikovanju učnih priprav strogo sledijo didaktičnemu principu in sistematično podajajo opise dejavnosti za vse tri učne korake v obravnavi določene tematike: orientacija, izgrajevanje znanja in preverjanje znanja. Prav za vse tri korake so oblikovani številni učni listi, ki so za učitelje psihologije prava zakladnica idej, kako spodbuditi učence k različnim učnim aktivnostim (od samostojnih razmislekov,

poglobljanja v določeno temo, sodelovanja z drugimi do samorefleksij in uravnavanja lastnega učenja). Odlika priročnika je, da podaja vrsto avtentičnih nalog tudi za zadnji korak – preverjanje znanja, ki je v učnem procesu še vedno pogosto zanemarjeno; tu pa nam kaže smernice, kako se tega lotevati na način, ki je v skladu s sodobnimi kognitivno konstruktivističnimi koncepti znanja.

Vsi učni listi so učiteljem dostopni v zgoščenki, ki je priložena priročniku, a je pomembno, da predlagane učne priprave učitelji uporabljajo kot »razmišljujoči praktiki« in ne po principu recepture. Vedno znova bodo morali sami določiti učne cilje in kompetence, ki jih želijo razvijati ter presoditi, katere aktivnosti bi bilo smiselno vključiti za doseganje teh ciljev in kompetenc, glede na konkretne okoliščine (značilnosti konkretnih učencev, skupinsko dinamiko v razredu, razpoložljiv čas, ipd.). Priročnik zahteva torej fleksibilnega učitelja; še zlasti je pomembno, da je realen glede načrtovanja časa, saj je pogosto bolje izpustiti kakšno predvideno aktivnost ter se pri določeni ustaviti, saj to omogoča poglobljanje določenih vsebin ter bolj intenzivno razvijanje določenih kompetenc. Učitelji se morajo torej zavedati, da je potrebno s premislekom izbirati dejavnosti predvidene v učni pripravi in nikakor ni potrebno, da izvedejo vse po principu recepture.

Zaključim lahko, da so gradiva oblikovana z veliko mero ustvarjalnosti in predstavljeni primeri izvedljivi v šolski situaciji, pomembno pa je, da so učitelji pri tem fleksibilni in vedno znova razmislijo o ustrezni aplikaciji v konkretnih okoliščinah. Posebej velja pohvaliti izvirnost avtorjev pri oblikovanju dejavnosti za učence, učnih listov in gradiv. Odlika teh učnih priprav je, da so obravnavane vsebine aktualne za same učence, vezane na njihovo življenje in izkušnje, ter načrtovane dejavnosti zares avtentične (izdelava sociograma, izpeljava mini raziskave in izdelava poročila, izdelava poročila o opazovanju, analiza reklam, besedil, študije primera ...). Priročnik je za učitelje psihologije prava zakladnica idej, vsem učiteljem pa nudi dobre usmeritve pri načrtovanju kakovostnega pouka.

*Prispelo/Received: 18.03.2011*

*Sprejeto/Accepted: 21.03.2011*



**Predstavitev doktorske disertacije "Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj" (dr. Katja Depolli Steiner)**

*Drago Žagar<sup>□</sup>*  
*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

**Ključne besede:** stres, izgorelost, učitelji, osnovne šole, doktorske disertacije, recenzije

**Presentation of the doctoral dissertation "Teacher stress and burnout in relation to teachers' beliefs and expectations" (Katja Depolli Steiner, PhD)**

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

**Keywords:** stress, burnout, teachers, elementary schools, dissertations, reviews

CC = 3430

Dr. Katja Depolli Steiner, univ. dipl. psihologinja, je v decembru 2010 pred komisijo v sestavi red. prof. dr. Cirila Peklaj, red. prof. dr. Drago Žagar in izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom "Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj", ki jo je pripravila na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani pod mentorstvom red. dr. Draga Žagarja. Po vsebini doktorska disertacija sodi na področje pedagoške psihologije.

Disertacija je razdeljena v sedem širših vsebinskih sklopov: uvod, problem, hipoteze, spremenljivke, metoda, rezultati z razpravo ter sklepi in usmeritve.

V uvodu avtorica posreduje širša spoznanja na področju, ki ga sama preučuje v disertaciji. V prvem poglavju "Stres in različni pogledi na ta pojav" predstavi različne modele stresa: inženirski, medicinski in transakcijski. Pojasni, kako posamezni modeli opredeljujejo stres, na katere vidike stresnega dogajanja se osredotočajo in kakšne instrumente za ugotavljanje stresa so predstavniki omenjenih modelov oblikovali. Poda

tudi kritično analizo teh modelov. Meni, da je glavna pomanjkljivost inženirskega in medicinskega modela v tem, da zanemarita posameznikov vpliv na proces stresa. Osredotočata se bolj na razlago na posameznika delujočih stresorjev (inženirski model) ali na razlago stresnih odzivov (medicinski model). Stres naj bi najbolje razložil transakcijski model, ki posameznika vidi kot aktivnega udeleženca v procesu nastajanja stresa in opozori na dejstvo, da lahko ljudje iste stresorje različno doživljajo.

V drugem poglavju "Posledice stresa" razloži odzive na stres: spremembo delovne učinkovitosti, telesne bolezni in duševne motnje. Odnos med stresom in učinkovitostjo pojasni z Yerkes-Dodsonovim zakonom odnosa med vzdraženostjo in učinkovitostjo organizma, ki ga ponazarja obrnjena U krivulja. To pomeni, da se s povečanjem vzdraženosti povečuje tudi učinkovitost vendar le do srednje stopnje vzdraženosti, nato pa začne upadati. Takšen odnos naj bi obstajal tudi med stresom in posameznikovo delovno učinkovitostjo, saj se stres na fiziološkem nivoju kaže kot vznurjenje. Izmed telesnih boleznih, ki so posledica stresnega vznurjenja, izpostavi nastanek srčnih obolenj in večjo dovzetnost za infekcijske bolezni, izmed duševnih motenj pa post-travmatsko stresno motnjo in še zlasti izgorelost, ki ji nameni dve posebni poglavji.

V poglavju "Izgorelost" najprej opiše razvoj preučevanja tega pojava od pionirjev Freudenbergerja in Maslachove, ki sta v zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja prva uporabila izraz "izgorelost", do začetka tega stoletja. Nato pojasni različne definicije izgorelosti: definicije, ki izgorelost pojmujejo kot stanje; definicije, ki izgorelost opredeljujejo kot proces, in definicijo Schaufelija in Enzmanna, ki združuje obe omenjeni skupini definicij. Sledi opis simptomov izgorelosti: emocionalnih, kognitivnih, telesnih, vedenjskih in motivacijskih. Podrobno pa predstavi različne razlage nastanka sindroma izgorelosti, ki jih razdeli v štiri vrste pristopov: individualni pristopi, ki poudarjajo vlogo dejavnikov in procesov znotraj posameznika; interpersonalni pristopi, ki se osredotočajo na zahtevne odnose na delovnem mestu; organizacijski pristopi poudarjajo organizacijski kontekst in societalni pristopi, ki v žarišče postavljajo širše družbene in kulturne dimenzije izgorelosti. Pojasni tudi integrativni model izgorelosti Schaufelija in Enzmanna, ki je zgrajen na podobnostih različnih razlag.

V nadaljevanju tega poglavja razloži mediatorje izgorelosti: sociodemografske dejavnike, osebne lastnosti ter značilnosti dela in organizacije. Ker je smisel preučevanja izgorelosti v njeni povezavi s pomembnimi izidi, razloži tudi njene posledice in vplivanje nanjo. Posledice razvrsti v tri nivoje (po Schaufeliju in Enzmannu): posledice na nivoju posameznika (izgorelost lahko povzroči depresivnost, psihosomatska obolenja, telesne bolezni ...), posledice na nivoju organizacije in z delom povezanih stališč (te posledice se izražajo kot zmanjšano zadovoljstvo z delom, zmanjšana zavezanost organizaciji ali zapustitev le-te), posledice na organizacijskem nivoju (izgorelost lahko povzroči absentizem, menjavanje službe ter slabšo izvedbo in kakovost dela). Intervencije vplivanja na izgorelost pa razdeli v dve

skupini: intervencije, ki so usmerjene na zmanjševanje izgorelosti, in intervencije, ki poskušajo preprečiti izgorelost. Na koncu spregovori še o ugotavljanju izgorelosti in o najbolj uporabljenih merskih pripomočkih.

V poglavju "Stres in izgorelost učiteljev" predstavi preučevanje in spoznanja o stresu in izgorelosti učiteljev. V svetu (Veliki Britaniji) so se prvi članki, ki govorijo o stresu pri poučevanju, pojavili že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, v zadnjih petnajstih letih pa stres učiteljev postaja zanimiv tudi za naše raziskovalce, vendar je raziskav na tem področju zaenkrat še malo. Pričujoča doktorska disertacija je tako ena redkih tovrstnih raziskovalnih del pri nas, glede na problem, ki ga preučuje, pa jo lahko označimo za unikatno tudi v svetovnem merilu. Nato pojasni raziskovalne pristope pri preučevanju stresa učiteljev: pristop, ki ustreza inženirskemu modelu stresa; pristop, ki ustreza medicinskemu modelu stresa, in pristop, ki ustreza transakcijskemu modelu stresa. Za vsak pristop opiše značilne merske instrumente, opozori pa tudi na drugačne poskuse ugotavljanja stresa pri učiteljih. Predstavi tudi različne modele, ki razlagajo izgorelost učiteljev: model, ki ga predlagata Maslachova in Leiter, model Byrmove in model Genouda in sodelavcev.

V nadaljevanju tega poglavja spregovori o razširjenosti in izraženosti oziroma stopnji stresa in izgorelosti pri učiteljih. Med drugim omeni raziskavo Johnsonove in sodelavcev, ki kaže, da učiteljski poklic sodi v skupino najbolj stresnih poklicev. Podrobno pa razloži potencialne povzročitelje in mediatorske dejavnike stresa in izgorelosti učiteljev. Predstavi tudi znake in posledice stresa in izgorelosti ter strategije in programe, ki jih v svetu in pri nas uporabljajo kot pomoč učiteljem pri spoprijemanju s stresom.

Teoretični del disertacije zaključuje poglavje "Pedagoška prepričanja in pričakovanja učiteljev". Avtorica opredeli pedagoška prepričanja in pričakovanja, razloži njihov razvoj in vpliv na učiteljev odnos do učencev in na njihove učne dosežke. Predstavi tudi Ryanov model profesionalnega razvoja učiteljev, za katerega meni, da ga je mogoče uporabiti tudi pri pojasnjevanju spreminjanja učiteljevih pedagoških prepričanj in pričakovanj.

Avtorica je v uvodnem delu doktorske disertacije pregledno in poglobljeno predstavila dosedanja spoznanja o problematiki, ki jo tudi sama preučuje. Uvod je zasnovala na pregledu zelo obsežnega seznama relevantne literature, od nekaterih klasičnih del, ki obravnavajo stres in izgorelost učiteljev do najnovejših publikacij na tem področju.

V empiričnem delu je preučevala pojavljanje stresa in izgorelosti pri učiteljih ter njuno povezanost s pedagoškimi prepričanji in pričakovanji učiteljev. Pri pregledu raziskav o stresu pri učiteljih je namreč ugotovila, da primanjkuje izčrpnjše empirične evidence o mediatorskih dejavnikih, ki sooblikujejo vpliv stresorjev na doživljanje stresa in posledično izgorelosti. Domnevala je, da so učiteljeva pedagoška prepričanja in pričakovanja dva pomembna mediatorska dejavnika, za katera v strokovni literaturi ni zasledila ustrezne empirične raziskave.

Zastavila si je naslednje specifične raziskovalne cilje: preučiti potencialne stresorje pri osnovnošolskih učiteljih; preučiti zaznavanje stresorjev ter stopnjo doživljanja stresa in izgorelosti pri različnih skupinah učiteljev glede na spol, delovni staž in stopnjo poučevanja; ugotoviti razlike v pedagoških prepričanjih in pričakovanjih med različnimi skupinami učiteljev; ugotoviti povezavo med stresom in izgorelostjo; ugotoviti povezavo med stopnjo doživljanja stresa in izgorelosti ter pedagoškimi prepričanji in pričakovanji učiteljev; na podlagi raziskovalnih ugotovitev oblikovati smernice za zmanjševanje stresa in izgorelosti pri učiteljih.

Udeleženci v raziskavi so bili osnovnošolski učitelji v Sloveniji. V vzorec je bilo vključenih 242 učiteljev iz mestnih in podeželskih šol.

Za preverjanje preučevanih spremenljivk je uporabila naslednje merske pripomočke: Lestvico stresa, Vprašalnik izgorelosti MBI-ES, Vprašalnik učiteljevih pedagoških prepričanj in Vprašalnik učiteljevih pedagoških pričakovanj. Vse instrumente, razen vprašalnika izgorelosti, je sama sestavila. Zanesljivost (Cronbach alfa koeficienti) uporabljenih instrumentov je ustrezna.

Za statistično obdelavo podatkov pa je uporabila: metode deskriptivne statistike, t-test razlik ter Mann-Whitneyev in Kruskal-Wallisov preizkus v primeru nenormalne porazdelitve podatkov in/ali nehomogenosti varianc, Wardovo metodo razvrščanja v skupine, diskriminantno analizo in regresijsko analizo.

Najpomembnejše ugotovitve disertacije so naslednje: učiteljice in učitelji različno doživljajo stresorje: odnos in vedenje staršev do otrok in učitelja ter učiteljevo delovno preobremenjenost. Razlike glede na spol učiteljev so tudi v stereotipnosti pričakovanj o disciplini in neopravičenih izostankih učencev ter v splošnih pričakovanjih. Učiteljice imajo bolj optimistična in manj stereotipna pričakovanja kot učitelji, medtem ko omenjene stresorje doživljajo bolj negativno. Učitelji se razlikujejo tudi glede na delovni staž, in sicer imajo učitelji z daljšim delovnim stažem bolj optimistična splošna pričakovanja kot učitelji s krajšim delovnim stažem, odnos in vedenje staršev ter delovno obremenjenost pa doživljajo bolj stresno. Rezultati nadalje kažejo, da učitelji, ki delajo v oddelkih podaljšanega bivanja, doživljajo vedenje in motiviranost učencev manj negativno, kot učitelji v rednih oddelkih, medtem ko so odnosi s sodelavci zanje bolj stresni. Učitelji, ki poučujejo na nižji stopnji, pa v primerjavi z učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja in učitelji, ki poučujejo na višji stopnji, bolj zaupajo učencem, imajo najmanj stereotipna pričakovanja ter doživljajo nižjo stopnjo izgorelosti, ki se kaže v manjši čustveni izčrpanosti, manjši depersonalizaciji in višji osebni izpolnitvi.

Avtorica je na podlagi ugotovitev raziskave oblikovala model odnosov med stresorji, pedagoškimi prepričanji in pričakovanji ter izgorelostjo učiteljev. Ta model kaže, da delovanje stresorjev pri učitelju lahko sproži proces izgorevanja, prisotnost izgorelosti pa poslabša doživljanje stresorjev. V odnos med doživljanjem stresorjev in izgorelosti pa kot mediatorski dejavnik pomembno vstopajo učiteljeva pedagoška prepričanja in pričakovanja; negativna prepričanja in stereotipna pričakovanja povečajo

delovanje stresorjev in pospešijo razvoj izgorelosti, obratno pa delovanje stresorjev in doživljanje izgorelosti povzroči negativne spremembe v prepričanjih in pričakovanjih. Učitelj se tako znajde v "začaranem krogu", iz katerega je težko izstopiti. To pa se odraža tudi v njegovem odnosu do učencev: do učencev postaja vedno bolj strog, pogosteje jih zaznava kot nemotivirane in nesposobne, hkrati pa oblikuje bolj stereotipna pričakovanja glede njihove motiviranosti in discipline.

Na podlagi dobljenih rezultatov in nekaterih drugih ugotovitev je zasnovala tudi svojo razlago procesa izgorevanja pri učiteljih. Ta proces naj bi potekal v treh korakih, in sicer: delovna preobremenjenost in deloma težave v medosebnih odnosih z učenci vodijo do čustvene izčrpanosti učitelja, čustveno izčrpan učitelj posledično postane manj učinkovit in doživlja manjšo osebno izpolnitev, oboje pa na koncu pripelje do oblikovanja neosebnega odnosa do učencev. Oblikovala je tudi smernice za zmanjšanje stresa in izgorelosti pri učiteljih.

Doktorska disertacija dr. Katje Depolli Steiner je znanstveno izvirno delo, ki je pomembno za psihološko stroko. Izvirni doprinos disertacije je v preučitvi in oblikovanju modela odnosov med stresorji, pedagoškimi prepričanji in pričakovanji ter izgorelostjo učiteljev, v oblikovanih smernicah za zmanjševanje stresa in izgorelosti pri učiteljih ter v izdelavi merskih pripomočkov za ugotavljanje pedagoških prepričanj in pričakovanj učiteljev.

**V naslednji številki (letnik 20, številka 2, 2011) Psiholoških obzorij bodo predvidoma objavljeni naslednji prispevki [Forthcoming articles]:**

*Barbara DOLENC*

*Psihometrične lastnosti slovenske različice vprašalnika temperamenta TEMPS-A (Temperament Evaluation of Memphis, Pisa, Paris in San Diego – Autoquestionnaire)*

*Simona GOMBOC*

*Samouresničujoča se prerokba: pojav in implikacije*

*Sabina JURIC*

*Skrb za otroka in vključevanje otroka v starševsko aktivnost kot najpomembnejši komponenti vzgoje*

*Danaja LORENČIČ*

*Rezultati oralne faze skozi prizmo diade mati – otrok*

*Maja TISOVEC, Petja KOVAČEVIČ in Peter GOLOB*

*Navezanost, ljubezenski slog in duhovnost kot napovedovalci menjavanja partnerjev v odrasli dobi*

*Barbara ZAFOŠNIK*

*Psihoterapija oseb z motnjo v duševnem razvoju*

## Navodilo avtorjem prispevkov

### Opredelitev prispevkov

V Psiholoških obzorjih so objavljeni prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega sveta, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti napisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. Avtorji morajo sami poskrbeti za jezikovno lekturo prispevkov. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odlikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod, metodo* (s podpoglavji *udeleženci, pripomočki* oziroma *inštrumenti ter postopek*), *rezultate, razpravo in literaturo*. *Za teoretski članek* se predvideva, da v podrobno preučeni in kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predlogi za nadaljnje raziskovanje.

### Struktura prispevka

Prispevek mora vsebovati v slovenskem in angleškem jeziku napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede* (okrog pet), ki najbolje opredeljujejo vsebino, in *povzetek* prispevka, ki vsebuje bistvene informacije o prispevku. Povzetek naj obsega do 300 besed (če je članek po dogovoru napisan v katerem od drugih svetovnih jezikov, morajo biti navedene informacije v tem, a tudi nujno v slovenskem in angleškem jeziku). V besedilu naj (zaradi postopka slepe recenzije) ne bo navedeno ime in/ali naslov avtorjev.

Empirični prispevek naj v nadaljevanju sledi naslednjim splošnim pravilom:

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

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

### Tehnična navodila za predložitev prispevkov

#### APA standardi

Oblika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priročniku za pisanje raziskovalnih poročil, ki ga je izdalo ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, 5. izd., 2001). Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v reviji Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in bo sodil v okvir "namena in ciljev revije", bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dveh kompetentnima ocenjevalcema.

#### Oblikovni izgled

Avtorji besedilo prispevka pripravijo v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows) in ga shranijo v datoteki standardnega formata, npr. doc ali .rtf. Besedilo naj bo napisano z dvovrstičnim ali 1,5 vrstičnim razmikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Times Roman, Arial, Helvetica, Courier) velikosti 12, besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica. Prispevek naj ne bo daljši od dveh avtorskih pol (32 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma 60.000 znakov, vključno z razmiki).

#### Tabele, slike, opombe

Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). Tabel in slik avtorji ne vstavljajo v besedilo, pač pa jih pripravijo v ločeni datoteki, v katero najprej vstavijo vse tabele in nato vse slike, vsak prikaz na svoji strani (če je potrebno, lahko slike shranijo tudi v več ločenih datotekah).

Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bosta v besedilo vstavljena takoj za mestom, kjer je označen predvideni položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: 'vstaviti sliko 1', pod njo pa ime in za piko naslov slike: 'Slika 1. Odnos med X in Y ...'). Slike morajo biti izdelane brezhibno in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki (nabora Arial ali podobno), ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Avtorji ne uporabljajo barv, pač pa, če je potrebno, različne dobro razločljive raste, sivine in/ali vzorce. Avtorji naj grafe v datoteko s tabelaričnimi in grafičnimi prikazi prilepijo v taki obliki, da jih bo možno urejati v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilepijo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kvaliteti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa prilepljene v datoteko kot predmet, izjemoma kot slike navedenih grafičnih formatov z visoko ločljivostjo. V primeru posebnih zahtev (npr. pri uporabi manj običajnih programov za generiranje slik ali če se določene slike ne da izdelati računalniško), naj se avtorji o načinu priprave slik predhodno posvetujejo s tehničnim urednikom revije (e-naslov: luka.komidar@ff.uni-lj.si). Tabele naj bodo natipkane z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo (v datoteki s tabelaričnimi in slikovnimi prikazi) izpisana zaporedna

številka tabele in za piko njen naslov (npr. Tabela 1. *Korelacije med ...*). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami in po potrebi z opombami. Avtorji se v besedilu sklicujejo na sliko ali tabelo (npr. z "glej sliko 1", "v tabeli 2" ...), saj prikaz ne bo nujno na mestu, ki ga je predvidel avtor.

V poglavju o rezultatih naj bo isti podatek vedno prikazan le enkrat. Avtorji naj se odločijo, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen. Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma.

#### Citiranje, literatura

Uporabljene reference drugih avtorjev naj bodo v besedilu citirane po harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar je citiranih več avtorjev, so navedeni v abecednem redu, npr. (Bujas, 1953; Rostohar, 1952; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrič, 1970; Petrovič, 1969). Kadar sta citirano delo napisala dva avtorja, se ves čas v prispevku navaja priimka obeh avtorjev (npr. Schutz in Gessaroli, 1993). Kadar so citirano delo napisali trije, štirje ali pet avtorjev, so pri prvem citiranju vedno navedena imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa le ime prvega avtorja, za druge pa je dodano le "idr."; drugi citat bi se tako glasil (Toličič idr., 1957). Kadar je citirano delo napisalo šest avtorjev ali več, se v vsem prispevku navaja le ime prvega avtorja in doda "idr.". Kadar je citiranih več del istega avtorja, napisanih v istem letu, so letnicam dodane male črke po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a, 1968b).

V seznamu literature na koncu prispevka so navedena po abecednem redu avtorjev (in brez zaporednih števil) vsa v besedilu citirana dela (in samo ta). Celoten seznam literature mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja. Pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

Navedki prispevkov v revijah morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije (v poševnem tisku), letnik (v poševnem tisku), če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika število strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju, stičnim z letnikom, v navadnem tisku), in navedbo strani, na katerih je natisnjen prispevek (pri tem uporabljamo pomišljaj –, ne vezaj -). Paziti je potrebno na ločila, ki ločijo posamezne enote navedka. Primer navedbe:

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

Navedba avtorske knjige vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov knjige (v poševnem tisku), kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

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

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

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

Vsaka navedba prispevka, katerega naslov ni v angleščini, mora imeti v seznamu referenc v oglasem oklepaju (v enakem tisku kot naslov prispevka) dodan tudi angleški prevod naslova prispevka. Primera navedbe:

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

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

#### Oddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski obliki. Datoteke, ki naj bodo poimenovane s priimkom prvega avtorja in dodano specifično oznako (npr. novak-besedilo.doc; novak-tabeleslike.doc), avtorji pošljejo glavni in odgovorni urednici na elektronski naslov cveta.pucko@pef.uni-lj.si.

Ob prvem pošiljanju prispevka avtorji pripravijo dodatno datoteko (npr. novak-kontaktinpodatki.doc) z osnovnimi podatki o prispevku in avtorjih: izpišejo naslov prispevka, ime in priimek avtorjev, strokovne nazive, ime inštitucije, v kateri so zaposleni (v slovenščini in angleščini), in natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (tudi elektronski naslov, številko telefona in, če je možno, telefaksa ter URL naslov).

Če bo potrebno (npr. v primeru, da prispevek vsebuje veliko simbolov, ki jih računalniki recenzentov ne bi ustrezno interpretirali, ali v primeru, da recenzenti želijo pregledovati natisnjeno obliko prispevka), bo urednica naknadno zaprosila še za natisnjeno obliko prispevka.

Po končanem redakcijskem postopku in strokovnih recenzijah bo avtor prejel recenziji prispevka in kratko mnenje urednice glede sprejetja besedila v objavo. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtorji upoštevajo vse prejete pripombe, popravke in sugestije ter pripravijo končno verzijo prispevka. V končni verziji naj bo prva stran besedila takoj za naslovom prispevka dopolnjena še z imenom in priimkom avtorjev, imenom in krajem inštitucije, kontaktnimi podatki in morebitnimi dodatnimi informacijami o financerju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresov, ali zahvalo. Za angleškim naslovom naj bodo dodani imena in priimki avtorjev ter ime, kraj in država njihovih institucij v angleščini.

Avtorji tudi končno verzijo prispevka oddajo glavni in odgovorni urednici v elektronski obliki. Če je potrebno, natisnejo en izvod prispevka in ga pošljejo na naslov urednice (v tem primeru bodo tipkopis in slike mesec dni po objavi uređnice, če avtorji ne bodo posebej pisno zahtevali vrnitve originalnih gradiv).

#### Zaključne opombe

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi potrditev avtorjev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi v bodoče ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij. S spletnih strani <http://psy.ff.uni-lj.si/i/Guests/Obzorja/Avtorjem/avtorjem.html> avtorji natisnejo, izpolnijo in podpišejo Obrazec za odstop avtorskih pravic ter ga po navadni pošti pošljejo urednici. Uredniški odbor, uredniški svet ter izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih.



## Instructions for Authors

Papers should be written either in Slovenian or English language (occasionally, the Scientific Board might also accept for publication papers in other languages). Scientific and technical papers should be written in economic, intelligible, clear and concise style. An *empirical paper* should report original research, presenting all the standard elements of scientific investigation (introduction, method — including *participants, instruments and procedure* - results, discussion, references). A *theoretic paper* is expected to examine in detail and critically analyse selected models and/or theories, and empirical data are described only if they are directly related to the theory. A *review paper* is expected to evaluate previously published work and it is typically composed of the following sections: problem definition, summary of previous research, explanation of subject matter inter-relations, contradictions, problems, and suggestions for further research. *Meta-analytic study* is a particular type of article, based on the established meta-analysis methodology, comparing different empirical investigations addressing a common problem.

The manuscript must contain the English and Slovenian version of the *title, keywords* (about five, defining the contents) and *abstract* in up to 300 words (the authors that do not speak Slovene should ask the Editor for help). If the paper is written in some other world language, the title, keywords, and abstract must be provided in that language in addition to the English and Slovenian version.

A typical empirical paper should be written in accordance with the following guidelines:

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

The Editorial and Scientific Board assume no responsibility for the expert opinions, claims, and conclusions stated by the authors in their papers.

### Technical Aspects of Manuscript Preparation

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

The manuscript must be typeset in a standard font (Times Roman, Arial, Helvetica, or Courier, 12 pt size), with left justification and double spacing. Titles and subtitles must be clearly indicated and pages must be numbered (no other header/footer information is allowed). The paragraphs must not be indented and they must be separated by a blank line. The paper should normally not exceed 32 standard pages (32 rows by 60 characters) in length. The main text, without author(s) name(s) and institution(s), should be saved in a .doc or .rtf file (e.g., in MS Word – if non-Windows software is used, the author must perform the necessary conversion to assure seamless operation on the Windows platform). Tables and figures should not be included in the text (but indicate their position). They should be added as separate files in a standard graphics format (EPS, JPG, PDF, PS, BMP, GIF, TIF etc.). Another separate file must be added containing the basic information on the paper – name(s) of the author(s), title(s), institution(s), title of the paper and exact address of the author the Editorial Board will contact for further correspondence (including telephone number, fax number, e-mail address, home page URL if possible etc.). The files should be named by the first author's surname and a short description of the file (e.g. socan-text.doc, socan-figure1.jpg, socan-about\_authors.doc). All the files should be sent by e-mail to cveta.pucko@pef.uni-lj.si.

On request, the printed version (three copies) of the manuscript should be sent to Editor-in-Chief. Each table and/or figure with the proper caption should be provided on a separate sheet. Provide figures in camera-ready format without excessively small details. The manuscript will be destroyed one month after publication unless the author submits a request in writing for the originals to be returned to her/him.

After editorial consideration and review process a copy of the manuscript will be returned to the author together with the two reviews and editorial opinion on acceptability. In case the manuscript is accepted for publication, the author must take into account all the suggestions (including language and style changes) while preparing the final version. For all other aspects of the final version the instructions for the initial version apply, except that the authors' names and institutions should be added into the text and contact information should be added in a footnote. Additional information on funding and/or congress presentation and acknowledgements should be entered in a footnote, which will be attached to the paper's title.

Submission of the final version implies author's declaration that the paper has not been published in any other Slovenian or foreign publication in its present (or similar) form. At the same time it implies author's consent that the paper or its parts can only be reproduced in any other publication by permission of the publisher of the Horizons of Psychology. The 'Consent to Publish & Transfer of Copyright' form available at <http://psyjff.uni-lj.si/i/Guests/Obzorja/Instructions/instructions.html> should be printed, signed and posted to Editor-in-Chief.

For any additional correspondence please make use of e-mail.