

PSIHOLOŠKA OBZORJA

Ψ

Ψ

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

VIENNA

PROF. DR. ARBORELIUS
TOGETHER TO ZAKLON

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

PSIHOLOŠKA OBZORJA

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

LJUBLJANA

1997

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

RESEARCHER'S NAME

VSEBINA

PSIHOLOŠKA OBZORJA
HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Raziskovalni šanki

15251 1318-1874

Valentin Bucik, Društvo psihologov Slovenije

VPRAŠALNIK BFO IN OCENJEVALNA LESTVICA BFO ZA

MERJENJE "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI

SLOVENSKA PRIREDBA

Žilvana Bele-Fotonič, Marko Polič, Andrej Žitmond

Matej Tušak

RAZVOJ MOTIVACIJE

PSIHOLOŠKA OBZORJA

Teoretični pregledni člani

Asja Nina Kovačev

NACIONALNA IDENTITETA IN AVTOSTEREOTIP

Bojana Moškrič

THE MEETING OF TWO

APPROACH TO SEPARATION IN LITTLE

CHILDREN ENTERING THE NURSERY DEPARTMENT

OF THE KINDERGARTEN (PART I)

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Peter Praper, Gorazd Mrevije

KLINIČNA PSIHOLOGIJA, PSIHIATRIJA IN

PSIHOTERAPIJA: SODELČVANJE IN RAZHAJANJE

Zdenka Zalokar Divjak

UREJENOST OSEBNOSTI VZGOJITELJA KOT

SVOBODA IN ODGOVORNOST

LJUBLJANA

1997

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo in šport in
Ministrstva za znanost in tehnologijo. Štiskano je v nakladi 800 izvodov.

PSIHOLOŠKA OBZORJA **HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

ISSN 1318-1874

Izdaja Društvo psihologov Slovenije

Uredniški svet:

Živana Bele-Potočnik, Marko Polič, Andrej Žižmond

Uredniški odbor:

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

Glavni urednik:

Peter Praper

Odgovorni urednik:

Janek Musek

Lektorica:

Vilma Kavšček

Tisk:

Planprint Ljubljana

Naslov uredništva:

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

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

VSEBINA

Raziskovalni članki

Valentin Bucik, Dušica Boben, Igor Krajnc VPRAŠALNIK BFQ IN OCENJEVALNA LESTVICA BFO ZA MERJENJE "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI: SLOVENSKA PRIREDBA	5
---	---

Matej Tušak RAZVOJ MOTIVACIJSKEGA SISTEMA V ŠPORTU	35
---	----

Teoretično pregledni članki

Asja Nina Kovačev NACIONALNA IDENTITETA IN SLOVENSKI AVTOSTEREOTIP	49
---	----

Bojana Moškrič THE MEETING OF TWO SYSTEMS: A SYSTEMIC APPROACH TO SEPARATION ANXIETY IN LITTLE CHILDREN ENTERING THE NURSERY DEPARTMENT OF THE KINDERGARTEN (PART 1)	65
--	----

Peter Praper, Gorazd Mrevlje KLINIČNA PSIHOLOGIJA, PSIHIATRIJA IN PSIHOTERAPIJA: SODELOVANJE ALI RAZHAJANJE?	79
--	----

Zdenka Zalokar Divjak UREJENOST OSEBNOSTI VZGOJITELJA KOT SVOBODA IN ODGOVORNOST POSAMEZNIKA	95
--	----

V prispevku je predstavljena slovenska priredba italijanskega instrumentarija (Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, 1994), ki meri strukturo osebnosti po modelu "velikih pet faktorjev osebnosti". Ta model bi lahko uvrstili vmes med modele, ki se nanašajo na skrajno splošne dimenzije, kot je Eysenckova teorija osebnosti, in tiste, ki ponujajo večje število bolj specifičnih dimenzij, npr. Cattellova teorija. Pet glavnih faktorjev v modelu je energija, (poddimenziji aktivnost in dominantnost), sprejemljivost, (sodelovanje in

Strokovni članki

Franc Petercel, Lev Požar

DESETI EVROPSKI SIMPOZIJ O SKUPINSKI ANALIZI
"DESTRUCTION AND DESIRE" - UNIČENJE IN POŽELENJE107

Cveta Razdevšek-Pučko

VPLIV KOGNITIVNE PSIHOLOGIJE NA SPREMEMBO
PARADIGME PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA127

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV143

VPRAŠALNIK BFQ IN OCENJEVALNA LESTVICA BFO ZA MERJENJE "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI: SLOVENSKA PRIREDBA

Valentin Bucik, Dušica Boben,
Igor Krajnc

KLJUČNE BESEDE: osebnost, model velikih pet, slovenska priredba, zanesljivost, veljavnost

KEYWORDS: personality, the five factor model, Slovenian adaptation, reliability, validity

POVZETEK

V prispevku je predstavljena slovenska priredba italijanskega inštrumentarija (Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, 1994), ki meri strukturo osebnosti po modelu "velikih pet faktorjev osebnosti". Ta model bi lahko uvrstili vmes med modele, ki se nanašajo na skrajno splošne dimenzije, kot je Eysenckova teorija osebnosti, in tiste, ki ponujajo večje število bolj specifičnih dimenzij, npr. Cattellova teorija. Pet glavnih faktorjev v modelu je *energija*, (poddimenziji *aktivnost* in *dominantnost*); *sprejemljivost*, (*sodelovanje* in

prijateljska naravnost); vestnost, (natančnost in urejenost); čustvena stabilnost, (kontrola čustev in kontrola impulzov) ter odprtost, (odprtost za kulturo in odprtost za izkušnje). Samoopisni "Vprašalnik velikih pet (BFQ)" vsebuje 132 postavk, ki opisujejo nekatera tipična vedenja, ocenjevalna lestvica "Opazovalnik velikih Pet (BFO)" pa vsebuje 40 pridevnikov. Uporabimo jo lahko na dva načina: kot samoocenitveno lestvico, ali pa nas na njej oceni opazovalec, ki nas razmeroma dobro pozna. Pri delu lahko uporabimo hkrati vse tri inštrumente ali pa le enega. Inštrumentarij je na voljo v različnih jezikih, kar omogoča tudi medkulturne in medjezikovne primerjalne študije. V prispevku so prikazani rezultati psihometrične analize zanesljivosti, eksploratorne in konfirmatorne analize stabilnosti factorske strukture vseh inštrumentov in konstruktne veljavnosti, ki smo jo preverjali preko podatkov o osebnosti, zbranih po treh različnih poteh: s samoopisovanjem (vprašalnik BFQ), samoocenjevanjem (lestvica BFO-S) in ocenjevanjem s strani drugih (lestvica BFO-D). Slovenska priredba inštrumentov "velikih pet" kaže podobne (v resnici celo malo boljše) psihometrične lastnosti kot originalna verzija. Poleg predstavitve oblik prikaza rezultatov in njihovega interpretiranja so komentirane tudi različne možnosti uporabe inštrumentarija.

THE BIG FIVE QUESTIONNAIRE (BFQ) AND THE BIG FIVE OBSERVER (BFO) AS MEASURES OF THE FIVE FACTOR MODEL OF PERSONALITY: THE SLOVENIAN ADAPTATION

ABSTRACT

The Slovenian adaptation of the Italian instruments for identifying the structure of personality according to the "Big Five" model (Caprara, Barbaranelli & Borgogni, 1993, 1994) is presented. The model is more precise than the models reflecting a small number of extremely broad dimensions (such as Eysenck's theory of personality), but more universal than the models representing large number of specific dimensions (such as Cattell's theory). The five factors in the model are *Energy* (with two subdimensions, namely *Dynamism* and *Dominance*), *Friendliness* (*Cooperativeness* and *Politeness*), *Conscientiousness* (*Scrupulousness* and *Perseverance*), *Emotional stability* (*Emotion control* and *Impulse control*) and *Openness* (*Openness to culture* and *Openness to experience*). The "Big Five Questionnaire" (BFQ) is an inventory consisting of 132 items, describing some typical behaviours

whereas the "Big Five Observer" (BFO) is a rating list consisting of a form of 40 pairs of adjective opposites each with a 7-point Likert scale which the observer fills in for each subject. It can be used in two ways: as a self-rating list (BFO-S) or as a peer-rating list (BFO-D). All three instruments can be used in data gathering simultaneously, or one can use only one or two of them. The instruments are available in many different languages, which enables cross-cultural and cross-lingual comparative studies concerning personality. In our psychometric study we examined (i) the reliability, (ii) the exploratory and confirmatory stability of the structure, and (iii) some aspects of the construct validity of the model and the three instruments (BFQ, BFO-S and BFO-D). The Slovenian adaptation of the "Big Five" instruments shows similar (in some cases even better) psychometric properties as were found in the original Italian version. Beside presenting the possible ways of the communication of results and their interpretation, different possibilities of the application of instruments are proposed.

MODEL "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI

Možnost znanstveno osnovane sistematične klasifikacije in opisovanja osebnosti je osrednjega pomena za znanstveno raziskovanje in uporabo psihologije na različnih področjih spoznavanja človeka. Zaradi nastajanja čedalje večjega števila teorij o osebnosti, se nobena od njih ni dokončno uveljavila pred ostalimi, kar je vodilo do tega, da še danes nimamo dokončnega skupnega jezika za opisovanje osebnosti. Faktorska analiza kot matematična metoda je pred časom predstavljala učinkovito orodje za iskanje strukturne zgradbe konstrukta osebnosti. Vendar je tudi med raziskovalci, ki se v glavnem strinjajo glede metodološkega pristopa, mnenje o številu faktorjev, s katerimi bi opisali strukturo osebnosti, dokaj neenotno. Katere so torej tiste dimenzije osebnosti, ki so glavne, primarne, splošne ali globalne in katere so v resnici le poteze obnašanja ali vedenjski odrazi teh dimenzij? Ali gre za "gigantske tri" faktorje osebnosti po Eysencku (*ekstravertnost, nevroticizem, psihotičizem* - Eysenck in Eysenck, 1975), za "velikih pet" po Normanu (1967) ter Costi in McCraeju (1992), imenovanih tudi OCEAN (*openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism*), za "vseobsegajočih šest" po Brandu (poleg prvih petih še faktor splošne (*g*) inteligentnosti - Brand, 1994b), za Comreyevih (1970; 1980) osem glavnih faktorjev, za Guilfordovih deset glavnih faktorjev (Guilford,

Zimmermann in Guilford, 1976), za Freiburških dvanajst, za "detajlnih šestnajst" po Cattellu (Cattell, Eber in Tatsuoka, 1970) ali za katero drugo strukturo. Vsak izmed teh avtorjev je svoj sistem opremil s posebnim merskim pripomočkom. Čeprav so Cattell, Eysenck, Guilford, Comrey in drugi v faktorski analizi videli najboljšo metodo za raziskovanje osebnosti ter imeli samoocenitveni vprašalnik za najboljši pripomoček za zbiranje podatkov, so vseeno razvili tudi druge sisteme za organizacijo osebnostnih potez, ki pa so si večkrat v nasprotju in nezdružljivi. Del variabilnosti v številu in poimenovanju raznih faktorjev gre prav gotovo na račun teoretičnega pristopa, ki je pri posameznih avtorjih različen. Drugi del te variabilnosti pa gre verjetno na račun različnih metod, uporabljenih za sestavo lestvic, različnih postopkov za izpeljavo faktorske analize ter različnih postavk, ki so jih posamezni avtorji smatrali kot najprimernejše za merjenje določenih osebnostnih dimenzij. V splošnem pa na področju raziskovanja osebnosti vlada precejšnja zmeda, ki pušča odprti vprašanje zlasti o vrsti in številu osnovnih osebnostnih dimenzij ter o nivoju posplošitve ali specifičnosti, na katerem naj bi se nahajal optimalen opis osebnosti.

V zadnjem desetletju pa je le opaziti konvergentnost različnih vrst teoretičnega proučevanja strukture osebnosti k modelu, ki vsebuje pet ortogonalnih, torej relativno neodvisnih, ekskluzivnih faktorjev. Izkazalo se je, da ima petfaktorska struktura osebnosti večjo posplošljivost kot nekateri klasični modeli strukture osebnosti. Rezultati mnogih študij (več o tem glej v Bucik, Boben, Hruševar-Bobek, 1995) namreč kažejo, da se struktura potrjuje zlasti preko dveh velikih vsebinskih sklopov: (a) preko različnih teorij in (b) preko različnih raziskovalnih pristopov.

ad a) Za večino klasičnih teorij - in merskih inštrumentov, ki so izvedeni iz njih - so na voljo podatki, ki govorijo v prid konvergentnosti različnih modelov osebnosti k "velikim pet". To velja vsaj za Cattellovo teorijo in vprašalnik 16PF (Byravan in Ramanaiah, 1995; Gerbing in Tuley, 1991), Eysenckovo teorijo in njegov EPQ (Avia, Sanz, Sanchez-Bernardos, Martinez-Arias, Silva in Grana, 1995; Costa in McCrae, 1995; Deinzer, Steyer, Eid, Notz, Schwenkmetzger, Ostendorf in Neubauer, 1995; Draycot in Kline, 1995; McCrae in Costa, 1985), Myers-Briggsov indikator tipov (MacDonald, Anderson, Tsagarakis in Holland, 1995; MacDonald, Tsagarakis in Holland, 1994), Minnesotski MMPI in MMPI-2 (Costa, Busch, Zonderman in McCrae, 1986; Trull, Ueda, Costa in McCrae, 1995), Comreyeve osebnostne lestvice (Caprara, Barbaranelli in Comrey, 1995), različne lestvice depresivnih

osebnostnih slogov, kot so odvisnost, samokritičnost ali (ne)avtonomnost (Zuroff, 1994) in za Hollandovo teorijo interesnih tipov ter njegov RIASEC model (De Fruyt in Mervielde, 1996).

ad b) Raziskave kažejo, da gre pri petfaktorski strukturi za robustne faktorje, ki se pojavljajo, kadar preizkušance bodisi prosimo, da ocenijo svojo osebnost (ali osebnost nekoga drugega) na podlagi velikega števila opisov osebnosti z največjo možno heterogenostjo v vsebini, npr. s pomočjo pridevnikov, ali pa preko postavk oziroma trditev v samoocenitvenem vprašalniku. Pokazala se je torej razmeroma velika skladnost med dvema vejama raziskovanja osebnosti: *tradicije osebnostnih vprašalnikov*, v kateri razvijamo lestvice tako, da z njimi poskušamo meriti psihološke konstrukte, ki jih predlagajo ali predpostavljajo apriorne teorije osebnosti (npr. Eysenck in Eysenck, 1975; Jackson, 1984) in *leksikalne tradicije*, v kateri vzamemo za opredelitev sfer osebnosti jezikovne pridevnike osebnostnih potez (Goldberg, 1990; John, Angleitner in Ostendorf, 1988). Ko je Cattell (1943a) govoril o jezikovni "sedimentaciji", je imel v mislih predpostavko o jeziku kot o najboljšem orodju za opis najbolj pomembnih medosebnih razlik, oziroma t.i. leksikalno hipotezo, ki pravi:

"Vsi pomembnejši, zanimivejši ali uporabnejši vidiki človekove osebnosti so se v teku razvoja jezika zapisali v njegovo jedro. Skozi celotno zgodovino je bilo ravno človekovo vedenje tisti najbolj privlačen predmet splošnega obravnavanja, za katerega se je ustvaril vitalni interes, da je zastopan s primernimi in reprezentativnimi jezikovnimi simboli ..." (Cattell, 1943b, str. 483).

Cattell je uporabil 4500 terminov od okrog 18000 izrazov, ki opisujejo poteze osebnosti, ki sta jih iz slovarja angleškega jezika Allport in Odbert (1936) izbrala po operativnem načelu izbire tistih izrazov, ki pomagajo razlikovati vedenje nekega posameznika od vedenja drugega posameznika. Mnoge ponovne analize Cattellovih spremenljivk so pokazale, da njegov model v resnici temelji na latentnih dimenzijah, ki so vsebovane v modelu petih faktorjev osebnosti. Študije, ki so uporabile leksikografski pristop in ki so pri različnih narodih vsaka zase zajemale svoje vzorce pridevnikov iz besednjaka (glede na razlike v značilnostih posameznih jezikov), so prišle do bolj ali manj podobnih rezultatov. To je moč trditi za tiste jezike, v katerih so bile v zadnjem času opravljene besedoslovne študije pridevnikov v zvezi s strukturo osebnosti. Nasploh je mogoče reči, da je analiza odnosov med raznimi osebnostnimi deskriptorji največkrat pokazala nujnost uporabe petih velikih faktorjev in sicer ne glede na:

- a) postopke analiziranja podatkov,
- b) naravo in postopke ocenjevanja (samoocenjevanje ali ocenjevanje s strani drugih),
- c) značilnosti poskusnih oseb (moški, ženske, odrasli, univerzitetni študentje itd.),
- d) jezikovne kontekste (v angleškem, nemškem, nizozemskem, flamskem, italijanskem, madžarskem, poljskem, ruskem in slovenskem jeziku) in
- e) kulturne kontekste (ZDA, Nemčija, Nizozemska, Italija, Slovenija, Japonska, Filipini, Taiwan in celo Kitajska; za pregled glej John, Angleitner in Ostendorf, 1988; Digman, 1990; John, 1990; Caprara in Perugini, 1991a).

V tej luči se torej "velikih pet" zdi kot pristna struktura, namenjena opisu osebnosti z "naravnim" jezikom in s pomočjo osebnostnih vprašalnikov. V tem smislu predstavlja pet faktorjev središčno točko, v katero se stekajo implicitne teorije osebnosti, ki izhajajo iz tistih ljudskih vedenj ali verovanj, ki so se vsidrala v osebnostni leksikon, ter eksplicitne teorije osebnosti, ki temeljijo na znanjih, nakopičenih v teku znanstvenih raziskav.

Costa in McCrae (1985) sta za merjenje "velikih pet" predlagala vprašalnik (NEO-Personality Inventory ali NEO-PI); prvo verzijo vprašalnika je sestavljalo 181 postavk, medtem ko jih novejša vsebuje 241 (Costa, McCrae in Dye, 1991). Po hierarhičnem pristopu vsako izmed petih dimenzij (*nevroticizem, ekstravertnost, odprtost za izkušnje, sprejemljivost in vestnost*) sestavlja šest poddimenzij ali potez (angl. *facets*). Kljub temu, da so tako z lastnimi besedoslovnimi študijami atributov kot s sestavo večfaktorskega vprašalnika prišli do jasne petfaktorske strukture osebnosti, ki se vsebinsko dobro pokriva z ameriško, so italijanski raziskovalci (Caprara, Barbaranelli, Borgogni in Perugini, 1994; Caprara in Perugini, 1994; Van Heck, Perugini, Caprara in Fröger, 1994) vendarle imeli k ameriškemu modelu (in merskemu pripomočku, ki iz njega izhaja) nekaj vsebinskih in formalnih pripomb, iz katerih so zaključili, da morajo ustvariti svoj, bolj učinkovit inštrumentarij za merjenje petfaktorske strukture osebnosti. Motilo jih je zlasti redundantno število osebnostnih potez oziroma poddimenzij (6 za vsako dimenzijo, kar da na koncu informacijo o 30 podlestvicah ali osebnostnih potezah), ki se med seboj (in tudi med dimenzijami) po nepotrebnem prekrivajo in zastirajo jasen pogled na strukturo osebnosti. Vendar vprašalnik petih velikih faktorjev osebnosti - *Big Five Questionnaire* (BFQ - Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993) in ocenjevalna lestvica petih velikih faktorjev osebnosti - *Big Five Observer* (BFO - Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1994) upoštevata

teoretične predpostavke in praktične empirične izkušnje McCraeja in Coste. Razvoj italijanskega inštrumentarija, namenjenega odraslim normalnim osebam, starejšim od 14 let, temelji na:

- varčnosti pri ugotavljanju poddimenzij in pri številu postavk,
- upoštevanju klasičnih klasifikacij petih faktorjev osebnosti in njihovih poddimenzij,
- vključitvi dodatne lestvice socialne zaželenosti odgovorov (lestvice iskrenosti, oziroma *Lie* lestvice),
- možnosti uporabe neposredno primerljivih pripomočkov za kompleksno (BFQ) ali hitro (BFO) ocenjevanje strukture ter za samoocenjevanje ali ocenjevanje drugih,
- evropskemu kulturnemu in jezikovnemu okolju.

Pet velikih faktorjev je dobilo sledeča imena: *energija*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *čustvena stabilnost* in *odprtost*.

UPORABNOST MODELA "VELIKIH PET"

Z modelom "velikih pet" in s pripomočki, ki izhajajo iz njega, si lahko pomagamo na različnih področjih uporabe psihologije. Model je široko sprejet in kot tak lahko poenostavi primerjavo rezultatov iz različnih raziskav v okviru istega ali različnih področij. Razni zunanji kriteriji najdejo v modelu pomembne izhodiščne točke za ocenjevanje in napoved.

Na področju *organizacijske psihologije* lahko ugotavljamo osebnostne profile za različna delovna mesta. Storilnostna usmerjenost je na primer dober napovedovalec delovne učinkovitosti, *energija* je kot napovedovalka uspešnosti močno veljavna v primeru menedžerjev in prodajalcev (Krajnc, 1997), *odprtost* pa se je pokazala kot pomemben prediktor za učljivost v fazi priučevanja. Model je zelo primeren za razvoj in širjenje študij o organizacijskem vedenju v interakcijskem smislu.

V *klinični in zdravstveni psihologiji* lahko tako BFO kot BFQ podata osnovni profil, v katerem zasledimo šibke točke, ki so osebo pripeljale po nasvet k psihologu ter močne točke, na katere se lahko opremo, da dosežemo zaželeno spremembo v posameznikovem odnosu do stvarnosti in sebe. Uporaba jasnega in enoznačnega modela dimenzij normalne osebnosti lahko osvetli tiste posameznikove osebnostne značilnosti, ki lahko predstavljajo njegovo predispozicijo za razvoj resnejših psiholoških motenj. V tem smislu

je ključnega pomena *nevroticizem* ali *čustvena stabilnost* - kot osnovna poteza, ki je skupna večini osebnostnih motenj, medtem ko je vloga dimenzij *vestnosti* ter *odprtosti* manj vsestranska in torej bolj omejena. McCrae in Costa (1986) sta analizirala odnos med petimi faktorji (merjenimi z vprašalnikom NEO-PI) in glavnimi mehanizmi, katerih se ljudje poslužujejo pri soočanju s stresom. Izkazalo se je, da je *nevroticizem* v pozitivni korelaciji s sovražnimi reakcijami do stresnega dogodka, s težnjo po fantaziranju o "begu" in z nestvarnim razmišljanjem o željah. Nadalje se je izkazalo, da je *ekstravertnost* v korelaciji s težnjo po načrtovanju racionalnih dejanj, s pozitivnim mišljenjem ter s težnjo po izražanju humorja v kočljivih situacijah. Ker pogosto pripomočki, namenjeni analizi "patološke" osebnosti (kot npr. MMPI), ne dajejo jasne slike o nepatoloških vidikih osebnosti (ki so zelo pomembni za razumevanje pacientovega psihološkega delovanja), je za boljšo klasifikacijo pacientov in za izbiro najprimernejših terapij (v skladu z osebnostnim profilom) pomembno, da tak "patološki" inštrumentarij dopolnimo z modelom "normalne" osebnosti (Miller, 1992). Tak profil nam omogoča ugotavljanje prilagoditvenega stila, ki si ga je posameznik pridobil v življenju ter nam morda osvetli izvor njegovih trenutnih težav in bodočih možnosti za psihično dobro počutje.

V okviru *pedagoške psihologije* lahko model "velikih pet" uporabljamo v smislu boljšega prilagajanja na šolo. V tem smislu nam model daje možnost, da analiziramo osebnostne lastnosti, ki so ključnega pomena za šolski uspeh. Take lastnosti so: ustvarjalnost, intelektualna radovednost in dovzetnost za vzgojno okolje; sposobnost za organizacijo lastnega dela, sposobnost oblikovanja ciljev in smotrov; zanesljivost, spoštovanje pravil, vztrajnost in trdnost; sposobnost nadzorovanja lastnih emocij in lastne impulzivnosti; sposobnosti vzdrževanja odnosov, medosebne sposobnosti in tako dalje.

Pokazalo se je, da je *odprtost za izkušnje* v visoki korelaciji s šolskim uspehom, inteligentnostjo, ustvarjalnostjo in intelektualno radovednostjo; tudi *vestnost* je v visoki korelaciji s šolskim uspehom. Vestni učenci so organizirani, zanesljivi in vztrajni ter v svojih in tujih očeh inteligentnejši. Zdi se, da je vloga ostalih faktorjev manj pomembna: medtem ko *ekstravertnost* izstopa le kot prediktor učenčeve socialne kompetentnosti ter njegovega uspeha pri športu, se zdi, da je *sprejemljivost* pomembna predvsem glede učenčevega vedenja, *čustvena stabilnost* pa v smislu alarmne lučke za morebitne čustvene probleme.

SLOVENSKA PRIREDBA BFQ

Osnova za slovensko priredbo italijanskega vprašalnika BFQ nam je bil njihov originalni komplet materialov in tudi njihov prevod vprašalnika v angleški jezik.

Najprej smo se lotili prevoda, kjer je sodelovala tudi psihologinja, ki živi v Trstu in torej poleg strokovne terminologije dobro pozna oba jezika. Glavni napor pri prevodu vprašalnika BFQ je bil vložen v smiselnost prevoda posameznih trditev z vidika vsebine, pripadnosti dimenziji oziroma poddimenziji in pozitivni ali negativni obliki trditve. Ker se nam je zdelo, da morda nekaterih postavk ljudje v našem jeziku ter socialnem in kulturnem okolju ne bodo ustrezno razumeli, ali ker se kakšne postavke preprosto ni dalo ustrezno prevesti, smo se odločili, da bomo osnovnim 132 prevedenim postavkam v vprašalniku dodali 16 alternativnih postavk.

Delovna verzija vprašalnika je tako vsebovala 148 postavk. Najprej jo je pregledala lektorica in številni drugi psihologi. Neodvisen vzvratni prevod v italijanski jezik smo poslali v pregled tudi avtorjem na Univerzo v Rimu. Prevod so pohvalili in ga označili za ustreznega, predlaganih je bilo tudi nekaj manjših izrazoslovnih sprememb. Vse spremembe smo upoštevali in jih, prevedene v slovenski jezik, vključili v "končno delovno" verzijo vprašalnika.

S tako pripravljenim vprašalnikom smo zajemali podatke za psihometrično analizo, ki je opisana v nadaljevanju. Ta je pokazala, da nekatere postavke nimajo dobrih psihometričnih lastnosti in tako smo deset originalnih postavk zamenjali z alternativnimi, slabe pa izločili. Končna oblika slovenskega vprašalnika ima tako kot italijanska 132 postavk, ki vsebinsko in formalno ustrezajo originalnim. Spremembe v slovenski verziji so potrdili tudi v Italiji (več o tem glej v Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997).

Opisi dimenzij

Vprašalnik meri pet glavnih dimenzij in deset poddimenzij. Pri vsaki poddimenziji (v vprašalniku jih predstavlja po 12 trditev) je polovica trditev oblikovanih v pozitivnem, polovica v negativnem smislu glede na dimenzijo. Tako oblikovanje trditev je smiselno zaradi kontrole morebitnih sistemov odgovarjanja posameznikov. Lestvico socialne zaželenosti odgovorov imenujemo lestvico iskrenosti (I). Sestavlja jo 12 trditev. Z njo odkrivamo mero posameznikove težnje po prikazovanju popačene predstave o sebi.

Z dimenzijo *ENERGIJA* (E) so mišljeni isti vidiki, ki so v literaturi omenjeni kot *ekstravertnost* (McCrae in Costa, 1987) ali *surgentnost* (Goldberg, 1990). Poimenovanje z *energijo* se je na tem mestu zdelo primernejše glede na pomene, ki jih v svojem jezikovnem kontekstu asociiramo z drugimi poimenovanji (Caprara in Perugini, 1990, 1991b). Ljudje, ki pri tej dimenziji dosegajo visok rezultat, sebe pretežno ocenjujejo kot zelo dinamične, aktivne, energične, dominantne, gostobesedne. Nasprotno pa se osebe, ki dosegajo nizek rezultat, pretežno opisujejo kot manj dinamične in aktivne, manj energične, podrejene in molčeče. To dimenzijo opredeljujeta dve poddimenziji: *aktivnost* (AKT) in *dominantnost* (DOM). Prva meri vidike, ki se nanašajo na energična in dinamična vedenja, nagnjenost k govorjenju in entuziazem. Druga meri vidike, ki so povezani s sposobnostjo samouveljavljanja, prvačenja, uveljavljanja lastnega vpliva v odnosu do drugih.

Dimenzija *SPREJEMLJIVOST* (S) se nanaša na dimenzijo, ki je navadno omenjena kot *prijetnost* (McCrae in Costa, 1987) ali prijateljskost nasproti sovražnosti (Digman, 1990). Osebe, ki na tej dimenziji dosegajo visok rezultat, se rade opisujejo kot zelo kooperativne, prijazne, nesebične, prijateljske, radodarne, empatične. V nasprotju z njimi se osebe, ki dosegajo nizek rezultat rade opisujejo kot manj kooperativne, manj prijazne in altruistične ter manj prijateljske, radodarne in empatične. To dimenzijo opredeljujeta dve poddimenziji: *sodelovanje* (SOD) in *prijaznost* (PRI). Prva meri vidike, ki se bolj nanašajo na zmožnost razumevanja in podpiranja zahtev in potreb soljudi ter na sposobnost učinkovitega sodelovanja z njimi. Druga meri vidike, ki so tesneje povezani s prijaznostjo, zaupanjem in odprtostjo do drugih.

Dimenzija *VESTNOSTI* (V) se nanaša na sposobnost samouravnavanja - tako z vidika zaviranja kot tudi aktiviranja dejavnosti (McCrae in Costa, 1989; Digman, 1990). Osebe, ki pri tej dimenziji dosežejo visok rezultat, se opisujejo kot izrazito preudarne, natančne, urejene, skrbne, vztrajne. Osebe, ki dosegajo nizek rezultat, pa se opisujejo kot manj preudarne, natančne, urejene, skrbne in vztrajne. To dimenzijo določata poddimenziji *natančnost* (NAT) in *vztrajnost* (VZT). Prva meri vidike, ki se nanašajo na zanesljivost, na vsestransko skrbnost, na ljubezen do reda. Druga meri vidike, ki se nanašajo na posameznikovo vztrajnost in sposobnost, da prevzete naloge in dejavnosti izpelje do konca ter jih predčasno ne opušča.

Dimenzija *ČUSTVENA STABILNOST* (Č) se nanaša na značilnosti, ki so v bistvu nasprotje "negativnega čustva" (Watson in Tellegen, 1985; McCrae in Costa, 1987). Osebe, ki pri tej dimenziji dosegajo visok rezultat, se opisujejo kot neanksiozne, in v manjši meri ranljive, čustvene, impulzivne, nestrpne, razdražljive; v nasprotju s temi pa se osebe, ki dosegajo nizek rezultat opisujejo kot zelo anksiozne, ranljive, čustvene, impulzivne, nestrpne, razdražljive. To dimenzijo opredelujeta poddimenziji *kontrola čustev* (KČU) in *kontrola impulzov* (KIM). Prva meri predvsem vidike, ki se nanašajo na kontrolo napetosti, ki se navezujejo na čustvene izkušnje. Druga meri vidike, ki se nanašajo na sposobnost kontroliranja lastnega vedenja tudi, ko gre za neprijetno, konfliktno ali nevarno situacijo.

Dimenzija *ODPRTOST* (O) se nanaša na dimenzijo, ki so jo drugi avtorji poimenovali *kultura* (Norman, 1963), *intelekt* (Goldberg, 1990) in *odprtost za izkušnje* (Costa in McCrae, 1985) ali *mentalna odprtost* (Brand, 1994a). Osebe, ki pri tej dimenziji dosegajo visok rezultat, se pretežno opisujejo kot zelo izobražene, informirane, polne zanimanja za nove stvari in izkušnje, odprte za stike z drugačnimi kulturami in navadami. V nasprotju z njimi pa se osebe, ki dosegajo nizek rezultat, opisujejo kot manj izobražene, malo informirane, le malo se zanimajo za nove stvari in izkušnje, imajo odpor do stikov z drugačnimi kulturami in navadami ter so bolj ozkogledne. To dimenzijo opredelujeta poddimenziji *odprtost za kulturo* (OKU) in *odprtost za izkušnje* (OIZ). Prva meri vidike, ki se nanašajo na željo biti informiran, zanimanje za branje, zanimanje za nabiranje znanja. Druga meri vidike, ki se nanašajo na pozitiven odnos do novosti, na sposobnost upoštevanja več vidikov, na pozitiven odnos do drugačnih vrednot, življenjskih stilov in običajev ter kultur.

Smisel lestvice *L* (neiskrenost) je v zaznavanju in merjenju posameznikove težnje, da o sebi podaja neupravičeno "pozitivne" ali "negativne" podatke. Lestvico tvorijo postavke, ki se nanašajo na socialno zelo zaželjena vedenja oz. odgovore. Postavke so sestavljene tako, da je popolno strinjanje ali nestrinjanje s postavko zelo malo verjetno. Zelo visok rezultat na tej lestvici nakazujejo na bolj ali manj namerno težnjo k prikazovanju preveč pozitivne podobe o sebi, medtem ko zelo nizki rezultati kažejo, da ima posameznik težnjo, da sebe prikazuje kot preveč negativnega.

SLOVENSKA PRIREDBA BFO

Besedoslovne lestvice, ki so bile sestavljene za merjenje velikih pet faktorjev, so navadno seznami pridevnikov (enopolni in dvopolni). Ti so bili izbrani iz slovarja po kriteriju najznačilnejših pridevnikov za vsako dimenzijo. Prednosti merskega inštrumenta, sestavljenega iz pridevnikov, so številne:

- skupina pridevnikov (deskriptorjev osebnosti) je zaključena in določena, kajti izbrana je bila iz jezikovnih slovarjev,
- pridevniki so povezani z vedenjem, katerega opazovanje je dalo povod za njihov nastanek (leksikalna hipoteza),
- pridevniki predstavljajo ekonomično, enostavno in hitro metodo za opisovanje in merjenje osebnosti.

Glede na vse to je bil sestavljen tudi merski pripomoček BFO-S (samoocenjevalna lestvica) in BFO-D (lestvica za ocenjevanje drugih), ki ju skupaj imenujemo kar BFO. Sestavlja ga 40 parov dvopolnih pridevnikov, izbranih namenoma prav za merjenje "velikih pet". Z lestvico ne moremo dobiti informacije o poddimenzijah (prav tako ne za lestvico iskrenosti). Po 8 dvopolnih pridevnikov meri vsako od petih glavnih dimenzij, katerih vsebino smo opredelili že pri predstavitvi BFO. Nekaj primerov pridevnikov iz lestvice BFO-S ali BFO-D: "*nesebičen*" (raje dela dobro drugim kot pa sebi) nasproti "*sebičen*" (gleda samo na lastno korist in se ne ozira na ostale) ali pa "*tesnoben*" (anksiozen, trepetajoč, vznemirjen, zaskrbljen) nasproti "*veder*" (neobremenjen s tesnobo, trpljenjem, vznemirjenji).

Razvoj BFO je rezultat raziskovalnega dela, ki je osnovano in teoretično upravičeno v okviru psiholeksikalnega pristopa k raziskovanju osebnosti in še posebej v okviru študije o italijanskem besednjaku, ki sta jo vodila Caprara in Perugini (1991a, 1994).

Vsak par pridevnikov ocenjujemo na sedemstopenjski lestvici pri čemer pomeni 1 en pol lastnosti, ki jo opisuje pridevnik, 7 pa nasprotni pol iste lastnosti. Glavna prednost lestvic BFO je v tem, da je kratka, razumljiva in popolnoma uporabna tudi za nekoga, ki nima izkušenj s psihološkim izrazoslovjem pri opisovanju osebnosti. Zato lestvico lahko uporabljamo tako pri ocenjevanju samega sebe, oziroma svojih osebnostnih značilnosti, kakor tudi za ocenjevanje drugih, ki jih relativno dobro poznamo.

Osnova za slovensko priredbo italijanskih ocenjevalnih lestvic BFO je bil njihov originalni komplet materialov. Postopek prevajanja in prirejanja je bil

popolnoma enak kot pri BFQ, s tem, da so bile pri BFO težave precej manjše, saj je bilo lažje prevajati pridevnike kot zapletenejša tipična vedenja. Vendar pa smo morali biti zelo natančni, da smo našli primeren slovenski izraz za vsak pridevnik in njegov nasprotni pol. Posebnosti slovenskega jezika pri uporabi pridevnikov, s katerimi skušamo opisati lastnosti posameznika, povzročijo, da je skupno pisanje pridevnika v obliki, ki bi ustrezala obema spoloma hkrati, zelo nepregledno in moteče. Tako smo pripravili moško in žensko obliko ocenjevalnih lestvic BFO-S (za samoocenjevanje) in BFO-D (za ocenjevanje drugih). S temi oblikami smo tudi zajemali podatke za psihometrično analizo, ki je opisana v nadaljevanju. Ta je pokazala, da ocenjevalne lestvice ne potrebujejo drugih sprememb ali popravkov.

PSIHOMETRIČNA ANALIZA BFQ IN BFO

Vzorec

Postopek zbiranja podatkov je bil zelo podoben kot pri italijanskem zajemu podatkov. Uporabili smo vse tri inštrumente:

- vprašalnik BFQ
- BFO-S (samoocenjevalna lestvica) - moška in ženska oblika
- BFO-D (lestvica za ocenjevanje drugih) - moška in ženska oblika

Vsi respondenti, ki so bili ocenjeni na BFO-D, so se ocenjevali tudi z BFO-S in BFQ. Vsi tisti, ki so se ocenjevali z BFO-S, so izpolnjevali tudi vprašalnik BFQ. Z lestvico BFO-D so preizkušance ocenjevali tisti, ki so jih relativno dobro poznali.

KIM pulzov	73	82
OKU utrudu	72	67
Čustvenost	87	90
Odpornost	88	75
Lestvica iskrenosti	88	74
N	1525	1003

Tabela 1. Izvori podatkov za standardizacijski vzorec v Sloveniji

	vir	lastnosti vzorca	BFQ	BFO-S	BFO-D
1	Center za PDS	heterogen po poklicnih profilih in starosti	73	19	7
2	Proizvodno podjetje	kandidati za službo – heterogen	400	52	15
3	Finančna institucija	kandidati za službo – heterogen	127	-	-
4	Oddelek za psihologijo	zelo heterogen po poklicnih profilih in starosti	494	492	492
5	Državna administracija	kandidati za štipendije in službe v državni upravi (mlajši, višja izobrazba)	314	312	-
6	Študentje psihologije	homogen po starosti in poklicnem profilu	117	107	107
	skupaj		1525	982	621

Tabela 2. Opis vzorcev pri zbiranju podatkov v Sloveniji

spremenljivka		BFQ (N = 1525)	BFO-S (N=982)	BFO-D (N=621)
Spol (%)	moški	42.1	44.2	46.4
	ženski	57.9	55.8	53.6
Starost	M	28.16	27.91	31.18
	SD	10.83	12.38	14.39
	Min	15	15	16
	Max	81	81	81
Izobrazba (%)	osnovna šola	2.0	2.1	3.6
	srednja šola	28.4	17.0	25.3
	višja in visoka š.	26.1	19.6	17.7
	še dijak	3.5	4.6	6.3
	še študent	40.0	56.7	47.1
Starostna sk. (%)	do 20 let	19.8	25.7	19.1
	od 21 do 35 let	61.2	54.3	50.8
	36 let in več	19.0	20.0	30.1

Struktura poklicev respondentov zajema najrazličnejša področja človekove dejavnosti. Ob križanju ključnih kriterijskih spremenljivk (starostne skupine, spol in stopnja izobrazbe) smo za vse tri vzorce (BFQ, BFO-S, BFO-D) dobili deleže, ki zagotavljajo enakomerno razporeditev podskupin vzorcev, na katerih smo zajeli podatke.

Osnova za slovensko priredbo italijanskih ocenjevalnih lestvic BFO je bil njihov originalni komplet materialov. Postopek prevajanja in prirejanja je bil

BFQ

Zanesljivost

Frekvenčne porazdelitve posameznih postavk iz vprašalnika BFQ zagotavljajo bolj ali manj normalno porazdelitev brez večjih odklonov. Eksploratorna faktorska analiza osnovnih postavk (ki je tu zaradi omejenosti prostora ne prikazujemo) brez vključenih postavk za lestvico iskrenosti je tako na ravni desetih poddimenzij kot na ravni petih faktorjev pokazala močno strukturo z ustreznimi komunalitetami ter močjo faktorjev, ki pojasnjujejo posamezno skupino manifestnih spremenljivk. Iz posameznih postavk smo po ključu izračunali 10 poddimenzij. Nato smo izračunali 5 dimenzij iz po dveh pripadajočih poddimenzij. Analiza zanesljivosti (preverjanje notranje skladnosti) je za poddimenzije in dimenzije pokazala koeficiente α , ki so zelo podobni tistim, ki veljajo za originalno verzijo BFQ in ki jih najdemo v originalnem priročniku (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, 1993, glej tabelo 3).

Tabela 3. Koeficienti zanesljivosti dimenzij in poddimenzij BFQ

<i>(pod)dimenzije</i>	α	α (v originalnem priročniku)
AKT ivnost	.71	.72
DOM inantnost	.75	.74
SOD elovanje	.63	.60
PRI jaznost	.63	.63
NAT ančnost	.75	.78
VZT rajnost	.78	.78
KČU stev	.82	.86
KIM pulzov	.73	.82
OKU ulturo	.72	.67
OIZ kusnje	.64	.64
E nergija	.83	.81
S prejemljivost	.76	.73
V estnost	.83	.81
Č ustvena stabilnost	.87	.90
O dprtost	.80	.75
L estvica iskrenost	.80	.74
N	1525	1003

Stabilnost faktorske strukture

Seštete točke, ki so jih poskusne osebe dosegle na postavkah in sodijo k vsaki izmed desetih poddimenzij, so bile uporabljene kot osnovne spremenljivke za faktorsko analizo, namen katere je bil preveriti faktorsko strukturo vprašalnika.

Faktorska analiza desetih poddimenzij, izračunana na celotnem vzorcu respondentov pokaže jasno petfaktorsko strukturo. Z analizo glavnih komponent smo ekstrahirali pet faktorjev z lastnimi vrednostmi (v oklepaju so pojasnjeni odstotni deleži celotne variance) 3.99 (39.90 %), 1.30 (13.01 %), 1.15 (11.51 %), 1.07 (10.78 %) in 0.74 (7.41 %), ki skupaj pojasnjujejo 82.62 % celotne variance.

Tabela 4. Nasičenost poddimenzij BFQ z generalnimi faktorji, komunalitete (h^2) in odstotek pojasnjene variance (poudarjeno so prikazane največje nasičenosti - rotirana faktorska matrika)

Poddimenzija	Faktor 1 E	Faktor 2 Č	Faktor 3 S	Faktor 4 O	Faktor 5 V	h^2
AKT	.77	.17	.36	.25	-.03	.82
DOM	.88	.11	-.06	.18	.19	.86
SOD	.10	.01	.79	.29	.20	.77
PRI	.08	.28	.85	.03	.01	.81
NAT	.01	.06	.08	.05	.93	.88
VZT	.45	.21	.16	.24	.65	.76
KCU	.26	.87	.07	.14	.01	.85
KIM	.01	.89	.22	.07	.17	.87
OKU	.13	.16	.09	.88	.20	.86
OIZ	.35	.06	.25	.77	-.02	.79
% pojasnjene var.	17.99	17.43	16.46	16.35	14.38	82.62

Odnosi med dimenzijami in med poddimenzijami

Medsebojna povezanost med poddimenzijami (poudarjeno in poševno so izpisane korelacije med poddimenzijama, ki pripadata isti dimenziji) in med dimenzijami pa je prikazani v tabeli 5.

Tabela 5. Medsebojne korelacije med poddimenzijami (zgornja matrika) in med dimenzijami ter lestvico (ne)iskrenosti (spodnja matrika) v BFQ (N = 1525)

AKT	1.000									
DOM	.601	1.000								
SOD	.395	.166	.000							
PRI	.389	.107	.523	1.000						
NAT	.089	.202	.208	.127	1.000					
VZT	.440	.504	.382	.233	.498	1.000				
KČU	.387	.335	.211	.300	.087	.361	1.000			
KIM	.280	.163	.240	.408	.225	.332	.680	1.000		
OKU	.397	.361	.363	.221	.229	.417	.295	.239	1.000	
OIZ	.540	.411	.393	.296	.099	.383	.258	.191	.596	1.000
AKT	DOM	SOD	PRI	NAT	VZT	KČU	KIM	OKU	OIZ	
E	1.000									
S	.333	1.000								
V	.396	.313	1.000							
Č	.360	.358	.311	1.000						
O	.529	.406	.365	.305	1.000					
L	.151	.229	.305	.397	.003	1.000				
E	S	V	Č	O	L					

Tako korelacije med poddimenzijami kot korelacije med dimenzijami kažejo podobne trende (oziroma podobne vzorce povezav), kot jih najdemo v originalnem priročniku (Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, str. 18), čeprav bi lahko rekli, da so v našem primeru korelacije v splošnem višje.

Faktorska struktura modela "velikih pet", ki smo jo teoretično predvidevali, se je izkazala kot stabilna. Ker so nekatere nasičenosti kazale na sum, da morda nekatere poddimenzije pomembno odražajo tudi katerega od drugih faktorjev in ne le tistega, ki ga predpostavlja model petfaktorske strukture (npr. visoka korelacija poddimenzije *vztrajnost* s faktorjem 1 - *energija*; glej tabelo 4), smo hoteli ta vidik podrobneje preveriti. Uporabili smo metodo konfirmatorne faktorske analize (Bollen, 1989; Jöreskog in Sörbom, 1993), ki omogoča preverjanje prileganja empiričnih podatkov hipotetičnemu oziroma teoretičnemu modelu faktorske strukture.

V tabeli 6 so prikazani rezultati analize, izpeljane s programom LISREL (Jöreskog in Sörbom, 1993), ki potrjuje najboljše sovpadanje modela z dejansko opazovanimi podatki tiste faktorske strukture, kot jo predvideva model petih faktorjev osebnosti - s tem, da ustrezna dvojica poddimenzij odraža posamezni faktor (model 1).

Pri modelu 1 (osnovni model, kot predpostavlja petfaktorsko strukturo s po dvema poddimenzijama na faktor) so bile hipotetično predvidene naslednje nasičenosti: *aktivnost* in *dominantnost* = *energija*, *natančnost* in *vztrajnost* = *vestnost*, *kontrola čustev* in *kontrola impulzov* = *čustvena stabilnost*, *sodelovalnost* in *prijaznost* = *sprejemljivost*, *odprtost za izkušnje* in *odprtost za kulturo* = *odprtost*. Pri modelu 2 (prvi alternativni model) so bile hipotetično predvidene naslednje nasičenosti: *aktivnost*, *dominantnost* in *vztrajnost* = *energija*, *natančnost* = *vestnost*, *kontrola čustev* in *kontrola impulzov* = *čustvena stabilnost*, *sodelovalnost* in *prijaznost* = *sprejemljivost*, *odprtost za izkušnje* in *odprtost za kulturo* = *odprtost*. Pri modelu 3 (drugi alternativni model - nekongenerični model - Bucik, 1997), kjer poddimenzija *vztrajnost* odraža dve dimenziji: *energijo* in *vestnost*, so bile hipotetično predvidene naslednje nasičenosti: *aktivnost*, *dominantnost* in *vztrajnost* = *energija*, *natančnost* in *vztrajnost* = *vestnost*, *kontrola čustev* in *kontrola impulzov* = *čustvena stabilnost*, *sodelovalnost* in *prijaznost* = *sprejemljivost*, *odprtost za izkušnje* in *odprtost za kulturo* = *odprtost*.

Tudi ti rezultati (v skladu z originalnimi) potrjujejo stabilnost predlagane hipotetične petfaktorske strukture.

Tabela 6. Konfirmatorna faktorska analiza, trije alternativni modeli BFQ (nižji χ^2 in AGFI ter NFI blizu 1 kažejo na večjo podobnost med podatki in modelom, oziroma na boljše prileganje podatkov teoretični strukturi; *p* odraža verjetnost napake, če model zavržemo kot neustrezen - torej večji ko je *p*, bolj ustrezen je model)

	χ^2	df	<i>p</i>	AGFI	NFI
Model 1	23.43	14	.21	.99	.95
Model 2	253.29	16	.00	.95	.89
Model 3	62.55	13	.03	.96	.91

df - stopnje svobode; *AGFI* - Adjusted Goodness-of-Fit Index, *NFI* = Normed Fit Index

Razlike med skupinami

Izračunane dimenzije smo preverili glede na različne kriterijske spremenljivke (izobrazba, starost, spol) in z analizo variance ugotovili, da se osebe v nekaterih lastnostih statistično pomembno razlikujejo v odgovorih glede na spol (pri dimenzijah S in Č ter pri poddimenzijah DOM, SOD, PRI, KČU in KIM) in starostne skupine, združene v tri skupine: (1) mlajši od 21 let, (2) od 21 do 35 let in (3) nad 35 let (v vseh dimenzijah in poddimenzijah). Te razlike so upoštevane pri računanju standardiziranih rezultatov (T-vrednosti) v normnih skupinah. Torej imamo različne pretvorne tabele za mlajše, srednje in starejše respondente moškega in ženskega spola.

BFO-S IN BFO-D

Zanesljivost

Analiza zanesljivosti ocenjevalnih lestvic BFO-S in BFO-D je pokazala dobre lastnosti posameznih postavk glede na celotno lestvico. Tudi koeficienti α so zadovoljivo visoki (primerljivi s tistimi v originalnem priročniku - Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1994). Koeficienti α za dimenzije v BFO-S in BFO-D so prikazani v tabeli 7.

Tabela 7. Koeficienti zanesljivosti za dimenzije BFO-S in BFO-D

dimenzije	α (BFO-S)		α (BFO-D)	
	slovenski	italijanski	slovenski	italijanski
E nergija	.85	.80	.83	.89
S prejemljivost	.67	.69	.77	.85
V estnost	.83	.79	.81	.86
Č ustvena stabilnost	.83	.82	.76	.89
O dprtost	.81	.70	.81	.80
N	982	1576	621	1350

Stabilnost faktorske strukture

Pri iskanju faktorske strukture smo pri BFO-S ekstrahirali pet faktorjev z lastnimi vrednostmi 10.79, 3.60, 2.61, 1.99 in 1.73, ki skupaj pojasnjujejo 51.88 % skupne variance (26.98 %, 9.01 %, 6.53 %, 4.99 % in 4.34 %), pri BFO-D pa pet faktorjev z lastnimi vrednostmi 8.39, 4.64, 3.65, 2.36 in 2.16, ki skupaj pojasnjujejo 53.05 % skupne variance (20.97 %, 11.59 %, 9.12 %, 5.89 % in 5.41 %). Faktorska struktura je v obeh primerih zadovoljlivo močna. Tudi spremenljivke, ki nimajo visoke korelacije s "pripadajočo" dimenzijo, kažejo trend k tej dimenziji. Komunalitete kažejo zadovoljlivo pojasnjenost variabilnosti pojava v 40 spremenljivkah s temi petimi faktorji.

Razlike med skupinami

Z analizo variance smo ugotovili, da pri nobeni od lestvic razlike med *spoloma* niso statistično pomembne, pač pa se pri dimenzijah E, Č in O pojavljajo razlike med tremi že opisanimi *starostnimi skupinami* (do 20 let, od 21 do 35 let in nad 35 let), kar je potrebno upoštevati pri preračunavanju surovih rezultatov v T-vrednosti. Uporabnik mora torej v pretvornih tabelah najti ustrezno vrednost v eni od treh starostnih skupin.

Korelacije med dimenzijami so višje kot tiste, ki so prikazane v originalnem priročniku (tabela 8).

Tabela 8. Korelacije med dimenzijami, izmerjenimi z BFO (samoocenjevanje - spodnji trikotnik, ocenjevanje s strani drugih - zgornji trikotnik)

E	-	.04	.19	.27	.35
S	.27	-	.29	.44	.26
V	.44	.39	-	.34	.38
Č	.51	.43	.57	-	.33
O	.57	.27	.44	.45	-
	E	S	V	Č	O

PRIMERJAVA MED BFQ, BFO-S IN BFO-D

Originalna italijanska verzija pripomočkov za merjenje strukture osebnosti po modelu "velikih pet" je pokazala dobro zanesljivost, jasno faktorsko strukturo in dobro konvergentno in diskriminativno veljavnost (Caprara in Barbaranelli, 1995; Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1994). Nekateri naši rezultati kažejo, da lahko podobno trdimo za slovensko verzijo. S podrobnejšo primerjalno analizo lahko tudi na naših podatkih ugotovimo, kolikšno stopnjo konvergentnosti odražajo izmerjeni rezultati na treh različnih pripomočkih (ali različnih uporabah istih pripomočkov) k petfaktorskemu modelu strukture osebnosti. Stopnjo medsebojne povezanosti enako poimenovanih faktorjev, dobljenih z vprašalnikom BFQ in lestvicama BFO-S in BFO-D (za vse osebe, pri katerih je bilo mogoče izvesti parne primerjave), odraža tabela 9.

Tabela 9. Korelacije petih faktorjev, merjenih na različne načine

(a) z BFO-S ter z BFQ (N=940)

E-BFO-S	.540*	.208*	.197*	.281*	.315*
S-BFO-S	.088*	.433*	.166*	.154*	.110*
V-BFO-S	.264*	.204*	.428*	.284*	.222*
Č-BFO-S	.303*	.270*	.266*	.530*	.249*
O-BFO-S	.400*	.172	.246*	.257*	.450*
	E-BFQ	S-BFQ	V-BFQ	Č-BFQ	O-BFQ

(b) z BFO-D ter z BFQ (N=589)

E-BFO-D	.296*	.115*	.025	.091*	.143*
S-BFO-D	.040	.265*	.015	.016	.002
V-BFO-D	.020	.148*	.238*	.011	.005
Č-BFO-D	.079	.145*	.012	.258*	.106*
O-BFO-D	.138*	.120*	.041	.039	.245*
	E-BFQ	S-BFQ	V-BFQ	Č-BFQ	O-BFQ

(c) z BFO-S ter z BFO-D (N=614)

E-BFO-D	.579*	.130*	.089	.187*	.246*
S-BFO-D	.025	.383*	.047	.176*	.007
V-BFO-D	.038	.185*	.406*	.150*	.075
Č-BFO-D	.174*	.176*	.145*	.431*	.136*
O-BFO-D	.176*	.088	.047	.069	.424*
E-BFO-S		S-BFO-S	V-BFO-S	Č-BFO-S	O-BFO-S

* - razlika na stopnji pomembnosti $p < 0.01$ Podobno visoke korelacije kažejo faktorji, izmerjeni na podoben način, npr. s samoocenjevanjem (BFQ in BFO-S), prav tako tudi faktorji, izmerjeni z istim inštrumentom, a na drug način (BFO-S in BFO-D). Najnižje medsebojne zveze izražajo enakoimenovani faktorji, izmerjeni z BFQ in z BFO-D. Nižja korelacija, oziroma najmanjša vrednost kovariance je vendarle pričakovana, saj so bile v tem primeru vrednosti faktorjev izmerjene z različnimi pripomočki (vprašalnik vs. ocenjevalna lestvica) in s strani različnih ocenjevalcev (samoocenjevanje vs. ocenjevanje s strani drugih), poleg tega pa je vzorec preizkušancev pri teh primerjavah najmanjši od vseh treh. Kljub temu je iz tabele 9 videti, da so korelacije v diagonali višje kot vse ostale korelacije v korelacijski matriki. Vsekakor bi lahko pričakovali višje korelacije, če bi eno osebo z BFO-D ocenjevalo hkrati več med seboj skladnih ocenjevalcev, katerih ocene bi nato lahko povprečili.

Zaključek o potrditvi stabilnosti petfaktorske strukture osebnosti v slovenskem vzorcu oseb, preizkušanih s prevedenim in prirejenim inštrumentarijem, je v skladu z mnogimi drugimi študijami, v katerih so preverjali model "velikih pet" (Caprara in Barbaranelli, 1995; Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1994; Costa in McCrae, 1994; Wiggins, 1996) in govori o njegovi veliki moči posploševanja in pojasnjevanja.

UPORABA BFQ

Materiali, ki jih potrebujemo za uporabo vprašalnika BFQ in lestvic BFO-S ter BFO-D so:

- priročnik *Model "velikih pet"*,
- vprašalnik BFQ – zvezek,
- odgovorni list BFQ, ki je pripravljen tudi za optično čitanje,

- list s profilom BFQ,
- šablone za vrednotenje vprašalnika BFQ,
- ocenjevalna lestvica za samooceno BFO-S (ženska ali moška oblika),
- ocenjevalna lestvica za ocenjevanje drugih BFO-D (ženska ali moška oblika),
- list s profilom BFO,
- šablone za vrednotenje ocenjevalnih lestvic BFO.

Vprašalnik in lestvice lahko apliciramo individualno ali skupinsko. Pri obeh načinih moramo upoštevati vse standardne pogoje, ki omogočajo objektivno zbiranje podatkov in ki omogočajo izpolnjevalcu ugodne pogoje za delo.

Za vrednotenje odgovorov vprašalnika BFQ imamo več možnosti: prva je klasična, s pomočjo šablon in lista s profilom, druga je po neposrednem vnosu odgovorov v računalnik s pomočjo računalniškega programa, tretja pa je s pomočjo optičnega čitalca in računalniškega programa.

INTERPRETACIJA BFQ ALI BFO

Pri interpretaciji posameznikovega profila in doseženih T-vrednostih so nam poleg vseh drugih informacij, zbranih v priročniku, lahko v pomoč tudi priloge:

- poenostavljena shema za interpretacijo T-vrednosti BFQ in BFO,
- poenostavljena shema opisov tipičnih pridevnikov glede na T-vrednosti BFQ in BFO,
- opisi pridevnikov uporabljenih v BFO lestvicah,
- tabela za različne poklice (M, SD) za dimenzije in poddimenzije BFQ,
- tabela T-vrednosti BFQ glede na spol in starost (dimenzije in poddimenzije),
- tabela T-vrednosti BFO-S glede na starost (dimenzije),
- tabela T-vrednosti BFO-D glede na starost (dimenzije).

Interpretacija T-vrednosti se lahko nanaša bodisi na posamezne dimenzije ali pa na celotni profil (kot skupek vseh dimenzij). T-vrednosti na posamezni dimenziji pridobijo namreč na vrednosti prav v odnosu z ostalimi dimenzijami. Npr. če nizko število T-vrednosti pri *vestnosti* sovпада z visokim številom pri *odprtosti* in *čustveni stabilnosti*, to lahko kaže na ustvarjalnost; če pa je nizko število pri *vestnosti* povezano z nizkim številom T-vrednosti na dimenzijah *odprtost* in *čustvena stabilnost*, to lahko kaže na uporniške težnje.

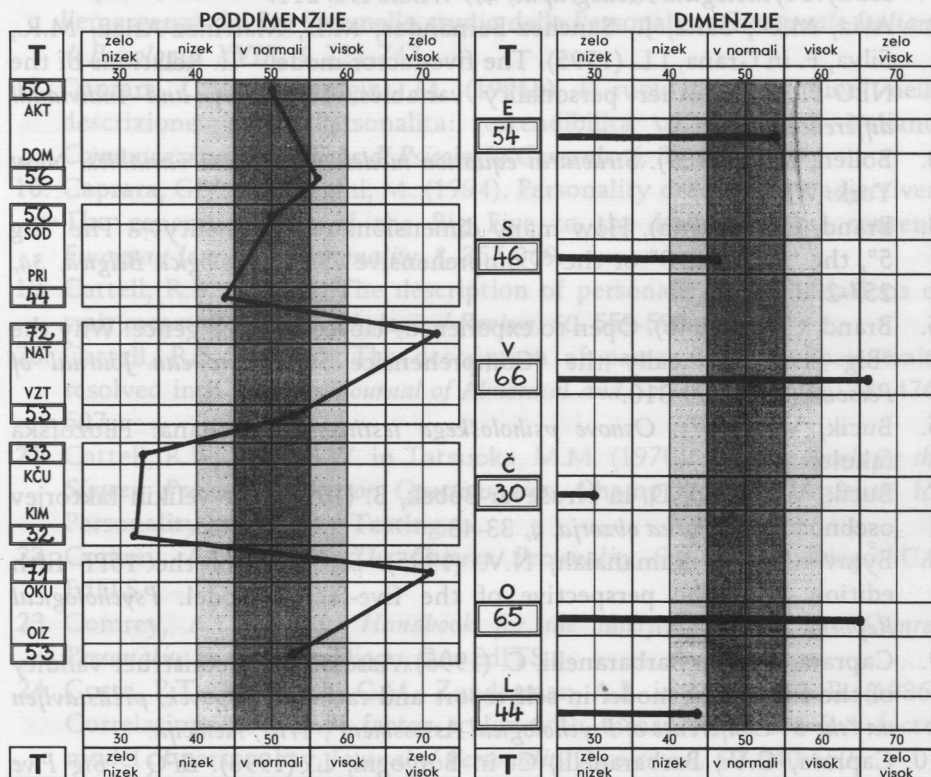
Poleg tega pa so lahko določene dimenzije in poddimenzije pomembnejše v določenih okoliščinah ali za določene dejavnosti.

Za primer bomo predstavili profil posameznika. Odgovore smo dobili z vprašalnikom BFQ. Pri interpretaciji profilov se bomo zaradi boljše opredelitve sklicevali na Hollandovo taksonomijo različnih osebnostnih tipov (RIASEC, Boben, Hruševar-Bobek, Lapajne in Niklanovič, 1993; Holland, 1985; Niklanovič, Lapajne, Hruševar-Bobek in Boben, 1993), izmed katerih je za vsakega značilna določena konfiguracija osebnostnih atributov in značilnosti, ki se sklada tudi z določenimi delovnimi nalogami, zaposlitvami in poklici.

Raziskovalni tip po Hollandovi tipologiji (II)

Tak tip človeka je nagnjen predvsem k znanstvenim nalogam. Zanima ga delo z idejami, simboli, besedami, je bister, intelektualen, zanima ga več stvari in nagnjen je k spoznavanju. Niso mu všeč situacije, v katerih mora slediti kopici pravil. Všeč so mu službe v okviru medicine, biologije, laboratorijskega raziskovanja ...

Energija kaže na osebo, ki je dokaj živahna in komunikativna, čeprav včasih deluje nekoliko nerodno in sramežljivo. *Sprejemljivost* kaže na osebo, ki je dokaj strpna in altruistična. Včasih se lahko zdi nekoliko individualistična in sumničava. *Vestnost* kaže na osebo, ki je zelo marljiva, redoljubna, odgovorna in natančna, nikakor pa ne neurejena ali raztresena. *Čustvena stabilnost* kaže na osebo, ki je zelo anksiozna, občutljiva, vzdražljiva, živčna in v bistvu niti najmanj uravnovešena in potrpežljiva. *Odprtost* kaže na osebo, ki je dokaj ustvarjalna, domiselna, izvirna in nekonvencionalna, netradicionalistična in ni nepoučena. Vrednost na lestvici *L* kaže na profil brez socialno zaželenih ali nezaželenih odgovorov v pozitivnem ali negativnem smislu. Na osnovi profila poddimenzij lahko rečemo, da je oseba zmerno dinamična in aktivna, precej dominantna in deklarativna, zmerno sodelovalna in empatična, manj vpljudna in prijazna, zelo tankovestna in natančna, zmerno vztrajna in trdna, skoraj popolnoma nesposobna brzdati lastna čustva, skoraj popolnoma nesposobna brzdati lastno impulzivnost, zelo odprta za kulturo, zmerno odprta za novosti, ideje in vrednote, ki so drugačne od njenih.



Slika: Profil raziskovalca (I po Hollandu), starega 31 let

LITERATURA

1. Allport, G.W. in Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, Whole No. 211.
2. Avia, M.D., Sanz, J., Sanchez-Bernandos, M.L., Martinez-Ariaz, M.R., Silva, F. in Grana, J.L. (1995). The five-factor model – II. Relations of the NEO-PI with other personality variables. *Personality and Individual Differences*, 19, 81-97.
3. Bollen, K.A. (1989). *Structural equation models with latent variables*. New York: Wiley.
4. Brand, C.R. (1994a). How many dimensions of personality? - The "Big 5", the "Gigantic 3" or the "Comprehensive 7"? *Psychologica Belgica*, 34, 257-273.
5. Brand, C.R. (1994b). Open to experience - closed to intelligence: Why the "Big Five" are really the "Comprehensive Six". *European Journal of Personality*, 8, 299-310.
6. Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Bucik, V., Boben, D. in Hruševar-Bobek, B. (1995). Pet velikih faktorjev osebnosti. *Psihološka obzorja*, 4, 33-43.
8. Byravan, A. in Ramanaiah, N.V. (1995). Structure of the 16PF fifth edition from the perspective of the five-factor model. *Psychological Reports*, 76, 555-560.
9. Caprara, G.V. in Barbaranelli, C. (1995). Assessing the construct validity of the five factor model in self report and ratings. *Prispevek, predstavljen na "the 3rd Conference of Psychological Assessment", Trier, Nemčija*.
10. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. in Borgogni, L. (1993). *BFQ - Big Five Questionnaire. Manuale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
11. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. in Borgogni, L. (1994). *BFO - Big Five Observer. Manuale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
12. Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. Bucik, V. in Boben, D. (1997). Model "velikih pet": Pripomočki zamerjenje strukture osebnosti. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, d.o.o., Center za psihodiagnostična sredstva.
13. Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. in Perugini, M. (1994). Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalita. *Giornale Italiano di Psicologia*, 21, 1, 1-11.
14. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. in Comrey, A.L. (1995). Factor analysis of the NEO-PI inventory and the Comrey personality scales in an Italian sample. *Personality and Individual Differences*, 18, 193-200.

15. Caprara, G.V. in Perugini, M. (1990). Personality described by adjectives: Could the "Big Five" be extended to the Italian context? *Prispevek, predstavljen na "the 5th European Conference of Personality", Ariccia, Italija.*
16. Caprara, G.V. in Perugini, M. (1991a). L'Approccio Psicolessicale e l'emergenza dei Big Five nello studio della Personalita. *Gionarnale Italiano di Psicologia, XVIII, 5, 721-747.*
17. Caprara, G.V. in Perugini, M. (1991b). Il ruolo dei "Big Five" nella descrizione della Personalita: estendibilita al contesto italiano. *Comunicazioni Scientifiche di Psicologia Generale, 6, 83-101.*
18. Caprara, G.V. in Perugini, M. (1994). Personality described by adjectives: The generalizability of the Big Five to the Italian lexical content. *European Journal of Personality, 8, 357-369.*
19. Cattell, R.B. (1943a). The description of personality: I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review, 50, 559-594.*
20. Cattell, R.B. (1943b). The description of personality. II. Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38, 476-507.*
21. Cattell, R.B., Eber, H.W. in Tatsuoka, M.M. (1970). *The handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire.* Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
22. Comrey, A.L. (1970). *The Comrey Personality Scales.* San Diego, CA: EdITS.
23. Comrey, A.L. (1980). *Handbook for the interpretation of the Comrey Personality Scales.* San Diego, CA: EdITS.
24. Costa, P.T., Jr., Busch, C.M., Zonderman, A.B. in McCrae, R.R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment, 50, 640-650.*
25. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual.* Odessa: Psychological Assessment Resources.
26. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
27. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1994). Positive and negative valence within the five-factor model of personality. *Prispevek, predstavljen na "the Annual Convention of the American Psychological Association", Los Angeles, CA.*
28. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1995). Primary traits of Eysenck's P-E-N system: Three- and five-factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology, 69, 308-317.*

29. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. in Dye, D.A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898.
30. De Fruyt in Mervielde, I. (1996). Holland's RIASEC interest types and the five-factor model of personality. *Prispevek, predstavljen na "the 8th European Conference of Personality", Ghent, Belgija.*
31. Deiner, R., Steyer, R., Eid, M., Notz, P. Schwenkmetzger, P., Ostendorf, F. in Neubauer, A. (1995). Situational effects in trait assessment: the FPI, NEOFFI, and EPI questionnaires. *European Journal of Personality*, 9, 1-23.
32. Digman, J.M (1990). Personality structure: Emergence of the five factors model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
33. Draycott, S.G. in Kline, P. (1995). The Big Three or the Big Five - the EPQ-R vs the NEO-PI: a research note, replication and elaboration. *Personality and Individual Differences*, 18, 801-804.
34. Eysenck, H.J. in Eysenck, S.B.G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego, CA: EdITS.
35. Gerbing, D.W. in Tuley, M.R. (1991). The 16PF related to the five-factor model of personality: Multiple-indicator measurement versus the a priori scales. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 271-289.
36. Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social psychology*, 59, 1216-1229.
37. Guilford, J.S., Zimmerman, W. in Guilford, J.P. (1976). *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey handbook*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
38. Holland, J.L. (1985). *The SDS professional manual – 1985 revision*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
39. Jackson, D.N. (1984). *Personality Research Form Manual* (3. izd.). Port Huron, MI: Research Psychologists.
40. John, O.P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: dimensions of personality in the natural languages and in questionnaires. V: L.A. Pervin (ur.). *Handbook of personality theory and research*, str. 66-100. New York: Guilford.
41. John, O.P., Angleitner, A. in Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
42. Jöreskog, K.G. in Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 - User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
43. Krajnc, I. (1997). Prvi uporabni rezultati vprašalnika BFQ: Vzorčni profil menedžerjev. *Testinfo*, 2 (2), 193-200.

44. MacDonald, D.A., Anderson, P.E., Tsagarakis, C.I. in Holland, C.J. (1995). Correlations between the Myers-Briggs type indicator and the NEO Personality inventory facets. *Psychological Reports*, 76, 449-450.
45. MacDonald, D.A., Tsagarakis, C.I. in Holland, C.J. (1994). Validation of a measure of transpersonal self-concept and its relationship to Jungian and five-factor model conceptions of personality. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 26, 175-201.
46. McCrae, R.R. in Costa, P.T., Jr. (1985). Comparison of EPI and Psychoticism scales with measures of the five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 6, 587-597.
47. McCrae, R.R. in Costa, P.T., Jr. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41, 1001-1003.
48. McCrae, R.R. in Costa, P.T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
49. McCrae, R.R. in Costa, P.T., Jr. (1989). Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO-PI. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 107-124.
50. Miller, T.R. (1992). The psychotherapeutic utility of the five-factor model of personality: a clinical experience. *Journal of Personality Assessment*.
51. Niklanovič, S., Lapajne, Z., Hruševar-Bobek, B in Boben, D. (1993). SDS - iskanje poklicne poti. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, d.o.o., Center za psihodiagnostična sredstva.
52. Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
53. Norman, W.T. (1967). *2800 personality trait descriptions: Normative operating characteristics for a University population*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
54. Trull, T.J., Useda, J.D., Costa, P.T., Jr., in McCrae, R.R. (1995). Comparison of the MMPI-2 personality psychopathology five (PSY-5), the NEO-PI, and the NEO-PI-R. *Psychological Assessment*, 7, 508-516.
55. Van Heck, G, Perugini, M, Caprara, G.V. in Fröger, J. (1994). The Big Five as tendencies in situations. *Personality and Individual Differences*, 16, 715-731.
56. Watson, D. in Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

RAZVOJ MOTIVACIJSKEGA SISTEMA V ŠPORTU

Matej TUŠAK

KLJUČNE BESEDE: motivacija, šport, motivacija v športu, vrhunski šport, šport mladih, sodobni modeli motivacije, socialno kognitivni pristop, storilnostna motivacija, incentivni sistemi, kognitivni mediatorji, ciljne orientacije, nov model motivacije v športu

POVZETEK

Motivacija za šport postaja v zadnjem času med psihologi zelo popularna in raziskovana tema. Psihologi poskušamo odkriti glavne determinante motivacije, ki bi nam omogočile postaviti čim bolj popoln model motivacije v športu. Trenutno je najbolj popularen okvir raziskovanja motivacije socialno kognitivna perspektiva. V raziskavi sem zbral rezultate različnih motivacijskih spremenljivk, ki sem jih dobil s testiranjem 357 športnikov (168 vrhunskih športnikov, članov oz. reprezentantov slovenskih reprezentanc ter 189 mladih športnikov v starosti 12-14 let). Športniki aktivno trenirajo in tekmujejo v devetih različnih disciplinah (športno plezanje, alpsko smučanje, judo, smučarski skoki, košarka, hokej na ledu, vaterpolo, nogomet in rokomet). Med motivacijskimi spremenljivkami so bile spremenljivke incentivne motivacije, storilnostna motivacija, motivacija za udeležbo v športu, ciljne orientacije, lestvice motivov za tekmovanje, atributi uspeha in neuspeha, zadovoljstvo ter uživanje ipd. Glavni namen raziskave je bil raziskovanje osnovnih motivacijskih razlik med športniki individualnih in ekipnih panog ter med vrhunskimi in mladimi športniki. Dobljeni rezultati

potrjujejo nekatera prejšnja spoznanja, hkrati pa tudi kažejo na posebnosti, ki so morda posledica specifičnih procesov športne socializacije, vplivov kulturnega okolja in specifične motivacijske klime v Sloveniji. Zanesljivejša spoznanja bomo dobili s ponovnimi preverjanji in predvsem s široko diskusijo.

ABSTRACT

Motivation for sport activities has become very popular area in the circles of sport psychologists. We are trying to find the basic determinants of motivation. The most popular framework for motivation in sport at the moment is social cognitive perspective.

We have tested motivation of 357 top athletes and athletes aged 12-14 of 9 different discipline (alpine skiing, ski jumping, sport climbing, judo, football, handball, basketball, ice hockey and waterpolo). Motivation included achievement motivation, incentive motivation, participation motivation, goal orientations, different sport leisure scales etc. The main purpose of investigation was to find the basic differences in motivation between individual and group sports and between top athletes and young adolescent athletes. The results prove some previous findings, but they also indicate some other characteristics, which could be the result of sport and cultural specific sport population in Slovenia. The results are calling for discussion.

TEORETIČNI UVOD

Motivacija v najširšem pomenu predstavlja *usmerjeno in dinamično komponento vedenja*, ki je značilna za vse živalske organizme od najpreprostejših enoceličnih ameb do človeka. Vključuje spodbujanje aktivnosti in njeno usmerjanje. Psihologija motivacije poskuša odgovarjati na glavna vprašanja:

- Kateri so najosnovnejši motivi?
- Kakšna je narava osnovnih motivov?
- Ali so motivi vrojeni ali pridobljeni?
- Kakšni so odnosi oz. struktura motivov?

PSIHOLOGIJA ŠPORTA IN MOTIVACIJA

Razvoj pojmovanj motivacije v športu je šel od zgodnejših k sodobnim modelom. Med zgodnejša pojmovanja štejemo naslednje teorije:

Teorijo potrebe po storilnosti (motivacijska stanja so glavna pobuda aktivnosti: motiv za doseganjem uspeha in motiv za izogibanjem neuspeha). Teorijo testne anksioznosti, ki je nastala na osnovi raziskovanja povezanosti anksioznosti s storilnostjo oz. nastopom.

Teorijo pričakovanja ojačanja. Crandallova (1963, 1969) trdi, da naj bi bilo storilnostno vedenje usmerjeno k doseganju samoodobravanja oz. odobravanja drugih, odvisno od kriterija kompetentnosti v nastopu. Je VE (values x expectancy) teorija, kjer igrajo glavno vlogo pričakovanja in vrednotenje cilja ter njegovih posledic.

K novejšemu, kognitivnemu pristopu k motivaciji v športu so največ prispevala spoznanja s področja delovanja naših kognitivnih sposobnosti in značilnosti. Danes pod kognitivnim pristopom razumemo veliko različnih pristopov, ki pa so si edini v poudarjanju pomena kognicij. Kognitivisti pojmujejo športnikeve razlike v vedenju kot posledico intermediacijskih procesov, ti pa so plod posameznikovih kognicij in verovanj oz. prepričanj. Tolman (1932) je bil prvi teoretik s področja motivacije, ki je nakazal kognitivni pristop. Izrednega pomena je bilo odkritje različnih percepcij nadzora nad lastnim vedenjem (Rotter, 1966). Največji vpliv in premik pa je naredila atribucijska teorija (Weiner, 1971), ki temelji na pojmovanju *pričakovanja* znotraj okvira pristopa *pričakovanje x vrednost*. Poudarek daje na spremembah v pričakovanju, ki so posledica uspeha ali neuspeha. Način, kako športnik atribuirá vzroke rezultata, vpliva na pričakovanja uspeha ali neuspeha aktivnosti v prihodnosti in na ta način določa težnjo k storilnosti.

Sodobna motivacijska pojmovanja v športu predstavlja predvsem socialno kognitivna perspektiva. V športnem kontekstu so glavne tri naslednje manjše teorije:

- teorija samoučinkovitosti (self-efficacy), Bandura (1977, 1986),
- teorija zaznane kompetentnosti (Harter, 1980) in
- teorija različnih ciljnih perspektiv (Nicholls, 1981, 1989; Dweck, 1986 in drugi).

DETERMINANTE ŠPORTNE AKTIVNOSTI

V iskanju osnovnih faktorjev, ki določajo motivacijo za športno aktivnost, lahko še danes najdemo pristaše najrazličnejših smeri, med katerimi navajam najpomembnejše:

Biološki pristop k preučevanju motivacije v športu (Zuckermanova teorija potrebe in iskanja dražljajev, 1969).

Koncept storilnostne motivacije v športu (McClelland, Atkinson in sod., 1953): različni modeli storilnostne motivacije (npr. Weinerjev, 1971).

Model zunanje in notranje motivacije za šport (Deci in Ryan, 1985, 1991): zunanja (ekstrinzična) in notranja (intrinzična) motivacija. Intrinzična motivacija kot *"delati nekaj zaradi aktivnosti same in za zadovoljstvo, ki izhaja iz samega nastopanja oz. izvajanja aktivnosti"*. Pomen uživanja, zadovoljstva in z njim povezani različni modeli.

Koncept postavljanja ciljev v motivaciji za šport (Bird, 1978; Lock, 1981), ki se osredotoča na specifičnost in težavnost cilja, trenerjevo podporo, pomen povratne informacija o uspešnosti, nagrajevanje, sodelovanje v procesu postavljanja ciljev, stres in konflikti v procesu ipd.

Socialno kognitivna perspektiva (*koncept samoučinkovitosti, koncept sposobnosti in koncept ciljnih orientacij*).

Drugi modeli motivacije za telesno aktivnost:

- Haninov IZOF (1991, 1993) model.
- Pristopi incentive motivacije (Alderman, 1978, Gould & Horn, 1984).
- Pristop anksioznost-motivacija.

Navkljub vsej raznolikosti pristopov pa je danes v literaturi najbolj popularen in uporaben socialno kognitivni okvir raziskovanja.

PROBLEM

V raziskavi sem skušal slediti naslednjim globalnim vprašanjem:

Ali je motivacija za šport nek konstanten in stabilen psihološki konstrukt oziroma osebnostna dimenzija, ki omogoča bolje razumeti vedenje, in jo zato dokaj lahko napovedujemo? Ali se ta motivacija z leti in stažem športnika v športu spreminja, ali nivo ukvarjanja s športom vpliva na motivacijo in ali se motivacija za šport razlikuje glede na športne panoge (če gre za skupinski oz. individualni šport)?

Ali lahko postavimo neke osnovne dimenzije, ki bi razlikovale med motivacijo mladih in vrhunskih športnikov ter med motivacijo športnikov v ekipnih oz. individualnih športih?

Ali lahko s pomočjo socialno kognitivnega okvira izločimo osnovne dimenzije ali faktorje motivacije, ki bi omogočili postaviti sodoben model motivacije v športu?

METODA

Vzorec

V vzorcu je bilo zajetih 357 športnikov 9 panog (športno plezanje, smučanje, judo, smučarski skoki, košarka, hokej, vaterpolo, nogomet, rokomet), od tega 168 vrhunskih športnikov, slovenskih reprezentantov, ter 189 mladih športnikov, adolescentov v starosti 12-14 let. Med njimi je bilo 150 športnikov individualnih in 207 športnikov ekipnih panog. Vsi so bili moški, državljani Republike Slovenije s stalnim bivališčem v Sloveniji.

Instrumentarij

Celoten instrumentarij je bil sestavljen iz anketnega vprašalnika in osmih drugih vprašalnikov z različnimi lestvicami z najširšega področja motivacije:

Vprašalnik storilnostne motivacije (Costello, 1967) meri faktorje: *potrebo po doseganju uspeha z lastnim trudom in potrebo po doseganju uspeha ne glede na vloženo delo.*

Willisov Vprašalnik motivacije za tekmovanje (1982) meri 3 storilnostne motive za tekmovanje: *motiv za doseganje uspeha, motiv za izogibanje neuspeha in motiv po moči*.

Vprašalnik športnih orientacij (Gill in Deeter, 1988) meri *tekmovalnost, orientacijo k zmagi in orientacijo k cilju*.

Vprašalnik samomotivacije (Dishman, Ickes & Morgan, 1980) meri *samomotivacijo oz. športnikovo notranjo motivacijo in samoregulacijo motivacije*.

Vprašalnik ciljnih orientacij (Duda, 1989) meri *ego in delovno (task) orientacijo*.

Lestvice motivacije za šport (Butt, 1979) ki merijo različne motivacijske dispozicije v športu: *agresivnost, konflikt, kompetentnost, tekmovanje, sodelovanje ter skupni rezultat oz. skor*.

Lestica motivov za tekmovanje (Youngblood in Suinn, 1980) meri skupni skor in 19 motivacijskih kategorij, kot so npr. *socialno odobravanje, tekmovanje, sodelovanje ipd*.

Vprašalnik motivov za udeležbo v športu (Gill, Gross & Huddleston, 1983) predstavlja listo 30 potencialnih motivov za športnikovo udeležbo v športu in meri 6 glavnih incentivev.

Anketni vprašalnik z biografskimi podatki, športnikovim zadovoljstvom (z nastopanjem in udeležbo v športu, s kvaliteto nastopov, z rezultati na tekmovanjih, s treniranjem, trenerjem in možnostmi za trening), vzroki oz. atributi uspeha (vloženi trud in sposobnosti), pričakovanji samoučinkovitosti ter pričakovanji uspešnosti (trenutne in bodoče uspešnosti ter oceno pričakovane uspešnosti celotne lastne kariere).

Postopek

Poskusne osebe so bile testirane skupinsko, vsaka panoga oz. starostna skupina skupaj. Testiranje je potekalo med celotnim letom 1996.

REZULTATI IN DISKUSIJA

V raziskavi sem poskušal najti odgovore na vprašanja o homogenosti oz. heterogenosti motivacijskih konceptov v športu ter oblikovati nekakšen model motivacije, ki bi pojasnjeval razlike in podobnosti med športniki.

Analiza razlik

Analiza razlik je pokazala predvsem naslednje zakonitosti:

- med vrhunskimi in mladimi športniki je veliko razlik v motivaciji (v 50 spremenljivkah od 72);
- med športniki individualnih in ekipnih panog je precej manj razlik (v 30 spremenljivkah od 72);
- mladi športniki se pomembno razlikujejo med seboj v motivaciji, glede na to, s katero športno panogo se ukvarjajo, medtem ko so take razlike med vrhunskimi športniki redke.

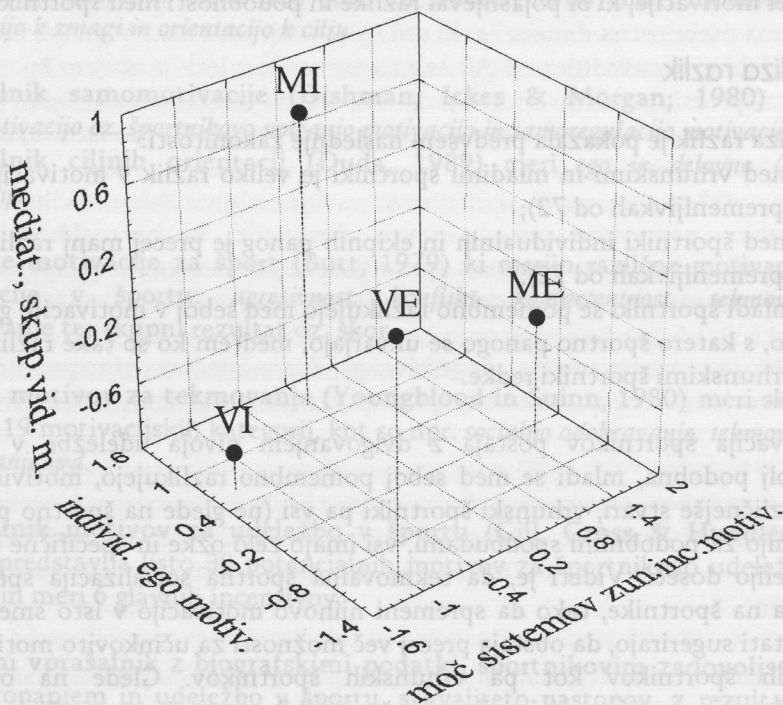
Motivacija športnikov postaja z dvigovanjem nivoja udeležbe v športu vsebolj podobna, mladi se med seboj pomembno razlikujejo, motivirajo jih najrazličnejše stvari, vrhunski športniki pa vsi (ne glede na športno panogo) stremijo za podobnimi spodbudami, vsi imajo zelo ozke in specifične cilje, ki jih želijo doseči. Videti je, da tekmovalna športna socializacija specifično vpliva na športnike, tako da spremeni njihovo motivacijo v isto smer. Taki rezultati sugerirajo, da obstaja precej več možnosti za učinkovito motiviranje mladih športnikov kot pa vrhunskih športnikov. Glede na običajne značilnosti razvoja motivacije pri športnikih v svetu so naši rezultati problematični vsaj za skupino mladih športnikov ekipnih panog, katerih motivacija je mnogo bolj podobna motivaciji vrhunskih športnikov, kot bi bilo to primerno. Sicer pa je motivacija športnikov v individualnih panogah, športno gledano, precej "boljša" kot pa motivacija športnikov v ekipnih panogah. Na ta način so uspehi (v individualnih športih) in neuspehi naših športnikov (v ekipnih športih) morda tudi bolj razumljivi.

Diskriminantna analiza

Diskriminantna analiza je potrdila obstoj treh funkcij, ki v različni meri diferencirajo med posameznimi skupinami športnikov.

DISKRIMINANTNI PROSTOR MOTIVACIJE

Projekcija centroidov



Legenda:

- 1 = ME (mladi športniki 12-14 let v ekipnih športnih panogah)
- 2 = MI (mladi športniki 12-14 let v individualnih športnih panogah)
- 3 = VE (vrhunski športniki v ekipnih športnih panogah)
- 4 = VI (vrhunski športniki v individualnih športnih panogah)

Še najlažje je mogoče interpretirati funkcijo *individualne ego motivacije*, ki natančno razlikuje med individualnimi športniki in športniki ekipnih panog, ne glede na starost oz. kvaliteto ukvarjanja s športom. Po drugi strani 1. funkcija *moč sistemov incentivne motivacije* razlikuje med športom mladih in vrhunskimi športniki. Višje vrednosti dosegajo mladi športniki. Na prvi pogled bi rezultati morda sugerirali večjo motivacijo mladih, vendar verjetno ni tako. Natančnejša je videti ugotovitev, da je za mlade športnike

značilnejša raznovrstnost motivov oz. incentivnih sistemov. Mlade športnike motivira mnogo motivov, zato je njihova motivacija bolj razpršena, široka in manj usmerjena k samo nekim, konkretnim ciljem. Motivacijski cilji oz. incentive vrhunskih športnikov pa so veliko ožji, specifični in zato veliko bolj usmerjeni in konkretni. Še najtežje je interpretirati funkcijo *mediatorji motivacije in skupinski vidiki motivacije*. Ta funkcija razlikuje predvsem med skupinama VI in ME na eni strani ter MI in VE na drugi strani.

Položaj skupin na omenjeni funkciji je verjetno posledica več procesov, vsaj vplivov ukvarjanja s športom (obstoječe motivacijske klime v subkulturi športne panoge) in identifikacije mladih športnikov z uspešnimi vrhunskimi športniki. Mladi športniki se pri nas gotovo v največji meri identificirajo z individualnimi vrhunskimi športniki, ker so ti pač najuspešnejši. Tu morda lahko iščemo vzroke podobnosti med skupinama VI in ME. V nadaljevanju pa povzročijo obstoječa motivacijska klima in značilnosti športne panoge spremembo motivacije. Motivacija ME z leti razvoja v VE postaja vedno bolj skupinska in generalna, motivacija MI (v VI) pa z leti še bolj specifična oz. ego individualna.

Analiza motivacijskega prostora

Za spoznavanje športnikovega motivacijskega prostora smo uporabili faktorsko analizo. Poskušal sem postaviti model, ki bi ga sestavljali neodvisni oz. ortogonalni faktorji. Rezultati so potrdili, da so faktorji med seboj relativno neodvisni, saj so bile korelacije pri rotaciji oblimin majhne in zanemarljive. Zato je bila uporabljena faktorska analiza po metodi PC z rotacijo varimax. Nakazala je obstoj šestih neodvisnih, relativno "čistih" faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo skoraj 2/3 skupne variance. Najpomembnejši je prvi faktor, ki pojasnjuje skoraj 1/4 variance. Nekoliko odstopa tudi drugi (10,7 %), vsi ostali faktorji pojasnjujejo od 5-7 % variance.

Na osnovi rezultatov sem postavil model razvoja motivacije v športu. V tem modelu je motivacija videna kot dinamičen, večdimenzionalen in interaktiven proces. Motivacija je storilnostno vedenje intrinzično in ekstrinzično motivirano (prvi in tretji faktor), kognitivni mediatorji predstavljajo drugi najpomembnejši faktor, ciljne orientacije (ki vidijo različne self koncepte)

Nasičenost faktorjev s posameznimi motivi (samo korelacije nad 0.40)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
SAMOMOT	0,77					
GVD	0,73					
MOČ	0,61					
POZ	0,59					
NAP	0,55	0,42				
TAOR	0,49				0,43	
SAUČ		0,81				
ZSK		0,79				
USK		0,67				
SPO		0,58				
OKZ			0,80			
TEKM			0,79			
OKC			0,77			
SKU				0,68		
NEG				0,68		
NGD				0,66		
EGOR				0,52		
MTS				0,38		
G.M.					0,83	
S.M.						0,85

Legenda:

samomot = samomotivacija, gvd = težnja po uspehu z lastnim vloženim delom, moč = težnja po moči in vplivanju, poz = pozitivna tekmovalna motivacija, nap = atribut vloženega napora, taor = task oz. delovna ciljna orientacija, sauč = samoučinkovitost, zsk = zadovoljstvo v športu, pričakovanja uspešnosti, atribut sposobnosti, okz = ciljna orientacija k zmagi, tekmovalnost, okc = ciljna orientacija k doseganju osebnih ciljev, sku = motivacijski skor-vkota skorov petih različnih osebnostnih in motivacijskih pobudnikov, neg = negativna tekmovalna motivacija, ngd = težnja po uspehu ne glede na vloženo delo, egor = ego ciljna orientacija, mts = skupni motivacijski skor 19 kategorij, gm = generalni motivi udeležbe v športu, sm = specifični motiv udeležbe v športu.

Strukturo motivacijskega prostora lahko pojasnimo z naslednjimi faktorji:

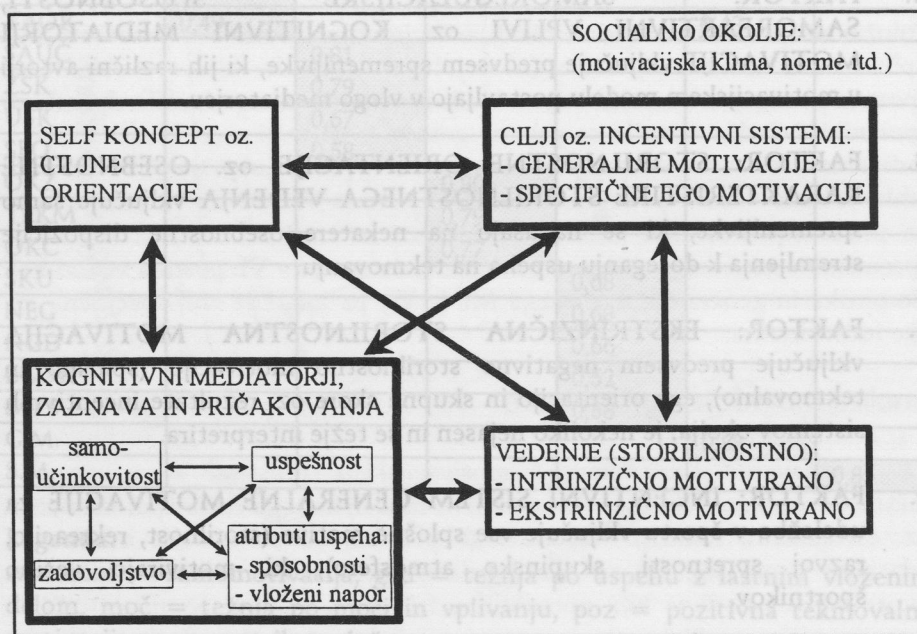
1. **FAKTOR: INTRINZIČNA (POZITIVNA) STORILNOSTNA MOTIVACIJA** predstavlja najbolj izrazito pozitivno komponento motivacije v športu.
2. **FAKTOR: SAMOREGULACIJSKE SPOSOBNOSTI, SAMOREAKTIVNI VPLIVI oz. KOGNITIVNI MEDIATORJI MOTIVACIJE** vključuje predvsem spremenljivke, ki jih različni avtorji v motivacijskem modelu postavljajo v vlogo mediatorjev.
3. **FAKTOR: STORILNOSTNE ORIENTACIJE oz. OSEBNOSTNE KARAKTERISTIKE STORILNOSTNEGA VEDENJA** vključuje samo spremenljivke, ki se nanašajo na nekatere osebne dispozicije stremjenja k doseganju uspeha na tekmovanju.
4. **FAKTOR: EKSTRINZIČNA STORILNOSTNA MOTIVACIJA** vključuje predvsem negativno storilnostno motivacijo (splošno in tekmovalno), ego orientacijo in skupne score oz. rezultate incentivnih sistemov okolja; je nekoliko nejasen in se težje interpretira.
5. **FAKTOR: INCENTIVNI SISTEM GENERALNE MOTIVACIJE** za udeležbo v športu vključuje vse splošne motive (storilnost, rekreacijo, razvoj spretnosti, skupinsko atmosfero), ki motivirajo večino športnikov.
6. **FAKTOR: INCENTIVNI SISTEM EGO MOTIVACIJE** je nasičen z incentivnim sistemom specifičnega faktorja motivacije za udeležbo v športu. Je podoben drugi diskriminantni funkciji, ki razlikuje med športniki IŠ in EŠ.

ZAKLJUČKI

Na osnovi rezultatov sem postavil svoj sodoben model motivacije v športu. V dinamičnem večdimenzionalnem interaktivnem in dinamičnem modelu motivacije je storilnostno vedenje intrinzično in ekstrinzično motivirano (prvi in četrti faktor), kognitivni mediatorji predstavljajo drugi najpomembnejši faktor, ciljne orientacije (ki vključujejo različen self koncept)

predstavljajo tretji dobljeni faktor, incentivni sistemi okolja pa z atraktivnostjo ciljev (generalne in specifične ego motivacije) predstavljajo peti in šesti faktor.

Shema večdimenzionalnega dinamičnega interaktivnega modela motivacije



Model je še v mnogočem nedodelan, predvsem so nujne raziskave, ki bi omogočile vpogled v povezanost med posameznimi konstrukti znotraj modela, vprašanje pa je, v kolikšni meri je model specifičen za športno situacijo oz. v kolikšni meri so mogoča širša posploševanja..

LITERATURA:

1. Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. V L.A. Pervin (Ed.), Goal concepts in personality and social psychology (19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Butt, D.S., Cox, D.N. (1992). Motivational Patterns in Davis Cup, University and Recreational Tennis Players. IJSP, 23, 1-13.
3. Csikszentmihaly, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.
4. Duda, J.L. (1989). Goal Perspectives, Participation and Persistence in Sport. IJSP, 20, 42-56.
5. Ford, M.E. (1992). Motivating Humans: Goal, Emotions, and Personal Agency Beliefs. Sage Publications, Inc.
6. Fortier, M.C., Vallerand, R.J., Briere, N.M. and Provencher, P.J.(1995). Competitive and Recreational Sport Structures and Gender: A test of Their Relationship with Sport Motivation. IJSP, 26, 24-39.
7. George, T.R., & Feltz, D.L. (1995). Motivation in sport from Collective Efficacy Perspective, IJSP, 26, 98-116.
8. Gill, D.L., & Dzewaltowski, D.A. (1988). Competitive orientations among intercollegiate athletes: Is winning the only thing? The sport Psychologist, 2, 212-221.
9. Maehr, M.L., & Kleiber, D.A. (Eds.) (1987). Advances in motivation and achievement. Vol.5: Enhancing motivation. Greenwich, CT: JAI.
10. Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. Psychological Review, 91, 328-346.
11. Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995). Achievement Goals, Motivational Climate and Achievement Strategies and Behaviors in Sport. IJSP, 26, 64-80.
12. Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer Verlag.
13. Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. American Psychologist, 46, 921-930.
14. White, S.A., & Duda, J.L. (1994). The Relationship of Gender, Level of Sport Involvement, and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. IJSP, 25, 4-18.
15. Tušak, M. (1997). Razvoj motivacijskega sistema v športu. Doktorska disertacija. FF, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.

16. Tušak, M. in Tušak, M. (1997). Psihologija športa. 2. dopolnjena izdaja. Znanstveni inštitut FF, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.

NACIONALNA IDENTITETA IN SLOVENSKI AVTOSTEREOTIP

Asja Nina Kovačev

POVZETEK

Nacionalna identiteta je izredno kompleksna oblika kolektivne identitete, saj jo sestavlja več identitet. Zato jo je tudi težko opredeliti. Pri njenem opredeljevanju sta pomembni predvsem: teritorialnost in sklicevanje na preteklost. Odsotnost teritorialne baze lahko močno ogrozi nacionalno identiteto, poudarjanje lastne resnične ali mitične zgodovine pa jo lahko okrepi.

Pomensko in ideološko je nacionalna identiteta povezana predvsem s tremi pojmi: nacionalna zavest, nacionalni karakter in nacionalni stereotip. Nacionalna zavest temelji na nacionalni lojalnosti in občutku pripadnosti lastni državi, ki sovпада z nacijo. Zato je sporna predvsem v mnogoetničnih in mnogonacionalnih državah. Nacionalni karakter je predstava o trajnejših značilnostih določenega naroda. Vključuje prevladujoče osebnostne lastnosti in življenjski slog ter zrcali odnos neke družbe do same sebe in do drugih družb. Nacionalni stereotip je preprosta kognitivna shema, ki se zaradi svoje enostavnosti hitro širi na medosebni in kolektivni ravni. Slovenski nacionalni avtostereotip je relativno negativen, čeprav so regionalni stereotipi Slovencev pozitivni.

NATIONAL IDENTITY AND SLOVENE AUTOSTEREOTYPE

ABSTRACT

National identity is an extremely complex form of collective identity, for it is composed of several identities. For this reason it is difficult to define. Two determinants are particularly important at its definition. These are territoriality and its relation to the past. The absence of a territorial base can severely endanger national identity, while the stressing of one's real or mythic history can strengthen it.

By meaning and ideologically national identity is particularly connected with three notions: national consciousness, national character and national stereotype. National consciousness is based on national loyalty and the sense of belonging to the state, which coincides with one's nation. Because of that it is particularly problematic in multiethnic and multinational states. National character is a representation about stable characteristics of a certain nation. It includes predominant personality characteristics and life style and reflects the relation of a society to itself and to other societies. National stereotype is a simple cognitive scheme. Because of its simplicity it can easily be spread on interpersonal and collective level. Slovene autostereotype is relatively negative, although regional stereotypes of Slovenes are positive.

Nacionalna identiteta je ena najbolj zapletenih in protislovnih identitet. Sestavljajo jo namreč številne druge identitete. Zaradi njene raznovrstnosti in zgodovinske mobilnosti jo je izredno težko opredeliti. Dodatne težave pri njenem proučevanju povzroča tudi neenotna uporaba termina, saj se je njegov pomen skozi zgodovino močno spreminjal in ga različni avtorji še danes različno opredeljujejo.

V srednjem veku so bile nacije v univerzitetnih krogih oznaka za različno regionalno poreklo študentov in tudi kasneje so pojem "nacionalnosti" najpogosteje povezovali z rojstnim krajem. Šele v 17. stoletju so ga začeli povezovati s kolektivno suverenostjo ljudstva, ki so ga pojmovali kot prebivalstvo določene države. Toda nejasnost v opredeljevanju nacionalnosti

se je zavlekla še v 19. stoletje in obremenjevala vso Evropo. Ta problem je silno aktualen še danes, predvsem tam, kjer nacije še ni.

Združevanje manjših enot v večje enote je v naravi relativno pogost proces, na družbeni ravni pa ga lahko opazujemo na primeru oblikovanja nacij iz manjših etnij in njihove politične organizacije v države. Istovetenje naroda z državo se je v ZDA razvilo do te mere, da uporabljajo pojem nacija za označevanje svoje države, ki je sestavljena iz več držav. Toda oblikovanje države ne zadošča za fiksacijo nacije. Marsikatero države namreč ne moremo označiti kot nacio, saj je v njej združenih več različnih etničnih skupin, ki so bile povezane le teritorialno. Zato so morale svojo "nacio" šele naknadno opredeliti. Problem nacionalne identitete je težko rešiti tudi v državah, ki so nastale brez državotvorne tradicije, in pri etnijah, ki naj bi se afirmirale kot nacija v "tuji" državi. Poudarjanje nacionalnega vprašanja lahko zato hitro pripelje do različnih oblik nacionalizma in nacionalna identiteta pogosto temelji na nacionalistični ideologiji.

Rupp (1980) poudarja pri opredeljevanju nacionalne identitete element teritorialnosti in sklicevanje na preteklost. Slednje lahko temelji na objektivnih dejstvih v preteklosti ali pa se nanaša na imaginarno preteklost, tj. na mit in ideologijo, ki pogojujeta nacionalno identiteto. Determinira jo zapletena igra objektivnih in subjektivnih spremenljivk, ki so relevantne za politično, ekonomsko, kulturno in družbeno določanje nacije.

Rupp opredeljuje nacio kot skupnost s političnim kultom, ki ima za svoj objekt čaščenja določeno ozemlje in lastno zgodovino. Teritorij in zgodovina kot kulturna objekta pojmuje kot imaginarni, ideološki konstrukciji, saj je vezanost nacije na določeno ozemlje naključna in nima odločilnega pomena za njen nastanek. Formativno vlogo prevzame šele kasneje in tedaj deluje kot integracijski dejavnik nacije.

Nacionalna identiteta, ki se ne navezuje na nobeno ozemlje oziroma ne vključuje elementa teritorialnosti, je ogrožena v svojem bistvu. Sklicevanje na prvotno "ozemeljsko bazo" pri dokazovanju identitete je pogosto še tedaj, ko se določena etnična skupina že odseli s svojega prvotnega območja in se naseli drugod kot imigrantska skupina. Ta zakonitost je očitna predvsem pri Židih, ki ohranjajo svojo židovsko identiteto celo v primerih, ko so prostorsko močno oddaljeni od Izraela. Podobno značilnost opazimo tudi pri proučevanju rasne identitete pri črncih v ZDA, ki se sami pogosto imenujejo

"afriški Američani" in se pri tem sklicujejo na svojo teritorialno bazo, tj. na afriško celino, od koder so jih belci pripeljali za sužnje.

Tudi t. i. "nacionalna zgodovina" je pogosto ideološka kreacija. Iz realnega zgodovinskega toka drzno izloča vsa dejstva, ki ne sovpadajo z njo, in ki so v nasprotju z njenim konceptom "države-nacije". Ta je namreč zadnja razvojna stopnja v procesu formiranja nacije iz etnične skupine. Vključuje določeno število etničnih ali kulturnih potez, brez katerih se pri ljudeh ne bi razvil občutek pripadnosti in se ne bi mogli identificirati z njo.

Nacija je rezultat identifikacije neke etnične skupine (ali več skupin) z abstraktnim sklopom političnih simbolov. Poleg popolne identifikacije je možna še delna identifikacija z njimi. Ta se pojavlja predvsem pri tistih etničnih skupinah, ki ne pripadajo dominantni etnični skupini oziroma naciji-državi, a so se integrirale vanjo. Kljub temu se niso popolnoma odpovedale lastnim etničnim in kulturnim značilnostim. Nekatere med njimi (npr. republike nekdanje SFRJ) so ohranile v novi državi celo precejšnjo politično avtonomijo. Ta je s tem izgubila celo status enotne nacije, vendar je kot enotna politična tvorba združevala več nacij.

Realizacija nacionalne identitete poteka pod vplivom številnih subjektivnih in objektivnih variabel, ki se med seboj prepletajo in povezujejo v kompleksno mrežo medsebojnih odnosov. Vsi dosedanja poskusi, da bi jo opredelili s pomočjo ene same variable, so se izjalovili. To se je zgodilo celo tedaj, ko so izbrane variable zelo dobro diferencirale med različnimi družbenimi skupinami.

Podobno je tudi z vlogo nacionalne zgodovine v krepljenju identitete etničnih manjšin. Nekatere se namreč ponašajo z bleščečo zgodovino, ki bi jo lahko uporabile kot sredstvo za krepljenje svoje nacionalne identitete, vendar ostaja neizkoriščena. Njeno zanemarjanje največkrat ni rezultat prešibkega interesa za preoblikovanje obstoječega družbenega stanja, ampak dejstva, da etnične skupine niso sposobne uvideti svoje etničnosti kot potencialnega dejavnika za spodbujanje lastne integracije. Napetosti in nasprotij, ki jih občutijo, ne interpretirajo kot enega od izrazov svoje drugačne etničnosti.

Zanemarjanja lastne zgodovine je očitno npr. v Normandiji, kjer so stoletja pretekle slave in nacionalne moči popolnoma izgubila svojo mobilizacijsko moč. Njeni prebivalci so namreč ponotranjili francoski red in prevzeli francosko nacionalno identiteto. Podobno je tudi v Bretaniji, kjer je bretonski

jezik danes še bolj razširjen kot je bil v stoletju "boja nacionalnosti". V nasprotju z njima pa so drugod na zahodu za oblikovanje "nacionalne zgodovine" zadoščali posamični, razdrobljeni spomini na lastni srednji vek ter omogočili mobilizacijo in boj za neodvisnost.

Primerjalne študije razvoja in ohranjanja nacionalne identitete dokazujejo, da nobene od variabel, ki vplivajo na njeno oblikovanje, ne moremo izolirati iz konkretnega konteksta njenega pojavljanja in posplošiti na drugo nacijo. Nacionalna identiteta vsake od njih je namreč rezultat zapletene interakcije objektivnih dejavnikov (kot sta npr. jezik in ozemlje) ter subjektivnih dejavnikov, ki jih pogojuje prevladujoča mentaliteta vsake posamezne družbe. Zato moramo za poglobljeno razumevanje nacionalne identitete, njenega nastanka, ohranjanja in njenih temeljnih značilnosti dobro poznati tudi nacionalno zgodovino.

Zgodovinarji in sociologi vztrajajo pri poudarjanju zgodovinskega značaja nacionalne identitete, ki jo povezujejo z določenim stadijem politične evolucije v sodobnih evropskih družbah. Določeni skupnosti priznajo naziv "nacije" šele v tistem zgodovinskem trenutku, ko naj bi vsi njeni državljani sodelovali pri elaboraciji obče volje, poudarja Rupp (1980). Ta trenutek navadno enačijo s kakšnim masovnim gibanjem, npr. z revolucijo. Toda tako restriktivno pojmovanje nacije ne zadošča za njeno razumevanje, saj večina njenih pripadnikov največkrat niti teoretično niti praktično ne sodeluje pri elaboraciji "nacionalnih" strategij. To seveda ne pomeni, da se ne identificirajo z njo.

NACIONALNA ZAVEST, NACIONALNI KARAKTER IN NACIONALNI STEREOTIP

Nacionalna identiteta je pomensko in ideološko tesno povezana s tremi pojmi:

1. nacionalna zavest,
2. nacionalni karakter in
3. nacionalni stereotip.

NACIONALNA ZAVEST

Nacionalna zavest se oblikuje v daljših zgodovinskih obdobjih. Razvije se iz etnične in narodne identitete ter se navezuje na pripadnost državi, tj. politični tvorbi, ki sovпада z nacijo. Od obeh svojih predhodnic (tj. etnične in narodne zavesti) se bistveno razlikuje po tem, da je precej bolj odvisna od posameznikove osebne volje in drugih subjektivnih determinant. Temelji namreč na nacionalni lojalnosti, ki je sporna predvsem v mnogonarodnih in mnogoetničnih državah. V takšnih okoliščinah se namreč posameznik pogosto ne odloči za svojo "predpisano" oziroma uzakonjeno državno-nacionalno identiteto, ampak se odloči za etnično, ki ne sovпада z njo. Zato prevladujejo v mnogonarodnih državah različni regionalizmi, ki jih določajo etnične meje njihovih konstitutivnih etnij.

Pri utrjevanju nacionalne zavesti ima najpomembnejšo vlogo nacionalna država. Ta prispeva k nastanku zavesti o skupni zgodovinski usodi z oblikovanjem zgodovinskih mitov, ki jih je mogoče označiti kot projekcijo sodobnega stanja v preteklost. Prepričanje o skupni preteklosti ima precejšnjo vlogo v oblikovanju nacionalne zavesti, čeprav ta ni vedno njegov neposredni produkt. Uveljavlja se namreč selektivno. Najprej se razvije pri višjih družbenih plasteh, nato se preko srednjih razširi še med preprostim ljudstvom. Pri tem igra pomembno vlogo izobraževalni sistem. Toda tudi vloga drugih ideoloških aparatov ni zanemarljiva. K hitrosti in intenzivnosti njenega oblikovanja pogosto prispeva realni ali predpisani "zunanji sovražnik". Odpor, ki ga občutijo pripadniki določene nacije do njega, krepí njihovo nacionalno zavest in identiteto. Ta temelji na idealiziranju "tipičnih" ali "karakternih" lastnosti lastne nacije in negativnem vrednotenju realnih ali imaginarnih sovražnikovih lastnosti. Omogoča krepitev občutka lastne skupnosti in enotnosti.

Intenzivnost občutka pripadnosti določeni naciji in identifikacije z njo je zelo težko izmeriti. Prav tako težko je določiti čas rojstva nacionalne ideje in načine njenega oblikovanja. Navadno imajo pri njenem nastanku odločilno vlogo miti o skupnem izvoru in zgodovini, ki jih skozi stoletja ohranjajo narodni muzeji. Ko je določen zgodovinski mit že v močnem nasprotju z dokazanimi zgodovinskimi dejstvi, ga nadomesti nov mit. Zato lahko trdimo, da tvorijo jedro nacionalne zavesti tistih narodov, ki niso nastajali vzporedno z državo, pogosto modificirani in izkrivljeni zgodovinski podatki. Taki narodi si namreč svojo državo v preteklosti kar izmislijo.

Potenciranje nacionalne ideje imenujemo nacionalizem. Ta je včasih zmeren in vztraja le pri zahtevi po upoštevanju tipično nacionalnega, lahko pa je tudi čezmeren in agresiven. V prvem primeru govorimo o patriotizmu, v drugem pa o nacionalizmu, ki se navezuje na imperialistične težnje, ne tolerira drugačnosti in se težko sprijazni s političnim pluralizmom. Namesto tega skuša uveljaviti centralizem in totalitarizem. Nacionalistična ideologija se lahko izoblikuje, še preden se nacionalna ideja ustali in najde svojega nosilca v naciji-državi. Lahko ima integracijsko funkcijo in prispeva k ustvarjanju, utemeljevanju in vzdrževanju ideje o enotni naciji, lahko pa to idejo tudi razbija z zagovarjanjem stališča, da so različne etnije le navidezno in nasilno integrirane v enotno nacijo-državo. Pristajanje na nacionalistično ideologijo omogoča v obeh primerih oblikovanje svojevrstne nacionalne identitete, ki najpogosteje ni posebno konstruktivna.

NACIONALNI KARAKTER

Nacionalni karakter naj bi bila tista oblika skupinske identitete, na kateri temelji nacionalna zavest. Južnič (1993) ga opredeljuje kot sklop trajnejših značilnosti družbene skupnosti, tj. naroda. Pri tem misli predvsem na poseben življenjski slog, skupnost zgodovinskega spomina in zavest o identiteti. V svojo definicijo tako vključuje predvsem temeljne dimenzije subjektive nacionalne identitete in se nekoliko oddaljuje od dejstva, da je t. i. nacionalni karakter pretežno fiktivnega značaja in da lahko sicer govorimo o prevladujočih osebnostnih potezah pri pripadnikih določene nacije, nekoliko teže pa jih poimenujemo kot njen "karakter". Ta zadržek je umesten predvsem tedaj, ko vztrajamo pri psihološki definiciji pojma "karakter" (Kovačev, 1994a).

Lipiansky (1980) je nekoliko previdnejši in opredeljuje "nacionalni karakter" kot predstavo, preko katere daje določena družba podobo lastni identiteti. Namenjena naj bi bila njeni uporabi in uporabi drugih družb. Doumeti jo je mogoče s proučevanjem esejev, ki so bili v Evropi izredno popularni predvsem v prvi polovici dvajsetega stoletja. Ponujajo namreč kultivirane predstave nacionalnih identitet, ki so jih prej identificirali le s pomočjo stereotipov in predsodkov.

Uporaba termina v znanstveni literaturi je nekoliko sporna, saj obstajajo med pripadniki iste nacije izredne individualne in medskupinske razlike v osebnostni strukturi, vedenjskih vzorcih in vrednostnih sistemih. Zato

pogosto težko predpostavljamo obstoj enotnega "nacionalnega karakterja". Oblikovanje njegovega koncepta pogojuje personifikacija naroda. Ta namreč omogoči transpozicijo kategorij, ki jih navadno uporabljamo za karakterizacijo posameznika, na nacionalno "kolektivno bit".

Pristopi k proučevanju nacionalnega značaja

Opisovanje nacionalnega karakterja se je v nekoliko poetizirani obliki razširilo že v obdobju romantike, ko je zajel Evropo prvi val nacionalizma. Vendar nacionalnega karakterja tedaj še niso označevali s tem pojmom. Silno popularni so postali različni polliterarni teksti, ki so vključevali idealizirane opise temeljnih karakternih lastnosti različnih narodov in so bili še močno oddaljeni od objektivnih, znanstvenih analiz.

Pojem "nacionalni karakter" se je kot znanstveni termin uveljavil v kulturni antropologiji. Antropologi so ga skušali tudi empirično proučevati. Kot zgleden primer take raziskave bi lahko označili študijo japonskega nacionalnega karakterja, ki jo je po naročilu ameriške vlade izvedla R. Benedict (1934). Avtorica je analizirala japonsko kulturo in zgodovino ter mentaliteto Japoncev, ki so živeli v ZDA in so ji bili zato dostopni. Veliko pozornosti je zbudila tudi Adornova sociopsihološka študija "avtoritarnega" nacionalnega karakterja Nemcev.

Lipiansky (1980) skuša v svojem konceptu nacionalne identitete kot predstave povezati realno z imaginarnim in raziskati imaginarni odnos, ki ga določena družba (nacija) vzpostavlja do same sebe in do sosednjih družb. Prikazuje predpostavke, ki določajo pogoje njenega oblikovanja in organizacijo notranjih procesov. Zajeti skuša družbene, zgodovinske in ideološke modalnosti njene produkcije ter njene funkcije v dinamiki družbenih in mednarodnih odnosov. Pri tem se osredotoča na predstavo francoske nacionalne identitete in na njen odnos do sosednje, nemške. Nasprotje med t. i. francosko in nemško "dušo" naj bi imelo družbeno funkcijo. Avtor ga razlaga kot izraz notranjih tenzij, ki jih egalitaristična in demokratična buržoazna ideologija zanika in projicira v nacionalne antagonizme. "Francoska duša" deluje po Lipianskem kot duhovni princip nacionalne identitete, ki presega individualne in zgodovinske razlike, oziroma kot idealni vzorec (matrica), iz katerega črpa vsak Francoz svojo kolektivno identiteto.

Portret nacionalnega karakterja in njegove družbene funkcije

Nacionalni karakter lahko opredelimo kot miselno konstrukcijo, ki je sestavljena iz temeljnih skupnih potez določene strnjene populacije. Te naj bi se izražale tudi v njenem življenjskem slogu. Nastaja relativno dolgo, saj se tudi občutek pripadnosti določeni (socio-kulturni) skupnosti in zavest o skupnem izvoru oblikujeta šele po določenem času, pri čemer igra pomembno vlogo tudi njen politični okvir. Zavest o skupni pripadnosti in vrsti skupnih lastnosti temelji na skupnih navadah in običajih, skupnih afinitetah in averzijah, skupnih vedenjskih vzorcih in na skupni tradiciji. V oblikovanju občutka skupnosti in pripadnosti ima pomembno vlogo tudi jezik, ki omogoča komunikacijo med pripadniki določene populacije.

Portret nacionalnega karakterja implicira relativno zaprt repertoar stereotipnih in aksioloških potez, ki imajo pozitivno ali negativno konotacijo. Ta je odvisna od mednacionalnih odnosov. Celo predstava lastne nacionalne identitete ne nastane zgolj na podlagi svojega odnosa do skupnosti, ki naj bi jo odsevala. Njena podoba se dokončno oblikuje šele ob soočenju z drugimi identitetami. Pogosto ima namreč funkcijo ločevanja različnih kolektivitet in je namenjena utemeljitvi razlik, ki jih predpisujejo državne meje.

Podoba lastnega nacionalnega karakterja vsebuje predvsem zaželjene kvalitete oziroma tiste lastnosti, ki jih pripadniki določene nacije visoko vrednotijo. V nasprotju z njo ima podoba nacionalnega karakterja sosednjih nacij največkrat negativen vrednostni predznak. "Drugi" je namreč pogosto le obrnjena slika samega sebe. Je negacija tistega, kar subjekt ceni, in projekcija tistega, kar zavrača. Stereotipnost shematizacije in njena funkcionalnost onemogočata predstavitev nacionalnega karakterja kot sklopa lastnosti, ki se delno prekrivajo z lastnostmi karakterja druge nacije in jih delno izključujejo. Oba sistema namreč nista neodvisna drug od drugega, ampak sta namenjena prikazu mednacionalnega antagonizma s pomočjo dveh ideoloških konstruktov, ki naj bi odsevala antropološki konflikt. Takšne predstave pogosto nadomeščajo realna ekonomska, družbena ali zgodovinska nasprotja s formalnimi nasprotji med psihološkimi potezami njihovih nosilcev. Zato imajo dve med seboj povezani funkciji:

- integrativno (v odnosu do pripadnikov iste nacije) in
- distinktivno (v odnosu do drugih nacij).

Z analizo predstave nacionalne identitete lahko tako proučujemo imaginarni odnos, v katerega stopa določena družba sama s seboj in s sosednjimi družbami.

NACIONALNI STEREOTIPI

Stereotipi so ena od oblik socialnih predstav, ki pogosto determinirajo naše mišljenje in vedenje. Musek (1994) jih opredeljuje kot "relativno enostavne in primitivne kognitivne sheme, ki so nastale in so izbrane tako, da ojačujejo osebni in skupinski prestiž in se (zaradi enostavnosti in elementarnosti) brez težav širijo in sprejemajo na medosebni in kolektivni ravni". Že iz definicije je razvidno, da so dejavniki, ki pogojujejo njihov nastanek, sila raznovrstni. V grobem bi jih lahko umestili v tri kategorije:

- kognitivni,
- afektivni (predvsem emocionalni) in
- socialni faktorji.

Stereotipe delimo na avtostereotipe in heterostereotipe. Avtostereotip je stereotip, ki ga ima neka skupina o sebi, heterostereotip pa je stereotip, ki ga imajo drugi o njej. Pri vseh stereotipih izstopa zlasti vrednostna komponenta, ki omogoča umestitev neke družbene skupine na enega od obeh skrajnih polov evaluativne dimenzije. Stereotipi so namreč vedno prilagojeni željam in potrebam skupine, ki jih oblikuje.

Musek (1994) navaja kot temeljne funkcije nacionalnih stereotipov:

- identifikacijo naroda,
- oblikovanje pozitivne nacionalne identitete,
- poenostavitev lastne samopodobe in
- obrambno delovanje (npr. redukcijo bojazni, preusmerjanje agresivnosti, omogočanje projekcije ter občutka skupinske varnosti ipd.).

AVTOSTEREOTIP SLOVENCEV IN NJEGOVA USTREZNOST GLEDE NA NJIHOVE REALNE LASTNOSTI

Socialne predstave nacionalnega karakterja Slovencev se najpogosteje pojavljajo v obliki avtostereotipa, saj je Slovenija premajhna, da bi imeli veliki narodi jasno oblikovane, koherentne predstave o osebnostnih značilnostih njenih prebivalcev. Socialno predstavo "slovenske osebnosti" tvori sklop med seboj povezanih lastnosti, ki so integrirane v relativno koherentno sliko. Te lastnosti so se med Slovenci utrdile kot splošno sprejet avtostereotip.

Musek (1994) navaja nekatere tipične lastnosti, ki so postale že pravi "nacionalni emblemi":

- t. i. hlapčevski "sindrom",
- samomorilnost,
- pridnost,
- zavist in
- prizadevanje za neodvisnost.

Kovačev (1994b) ugotavlja, da spadajo (poleg navedenih lastnosti) med pomembne komponente slovenskega avtostereotipa še:

- varčnost,
- skromnost,
- zadržanost,
- ambicioznost in
- gostoljubnost.

Včina navedenih lastnosti sovпада z realnostjo. To dejstvo je v skladu z Moscovicijevim (1984) pojmovanjem preskriptivnosti socialnih predstav (med katere umeščamo tudi nacionalne stereotipe) in njihovo tesno povezanostjo z vedenjem, ki jo poudarja Jodelet (1989). Socialne predstave namreč uravnavajo vedenje z vplivanjem na tekoče vtise ljudi ter njihovo percepcijo in kognicijo. Zato pogosto prihaja do njihove nezavedne in nenačrtne potrditve v praksi. Ljudje se namreč pogosto pričnejo vesti v skladu s tujimi ali lastnimi pričakovanji o lastnem vedenju, tj. z njihovimi predstavami.

"Slovensko pridnost" je mogoče razložiti kot posledico široko razširjene protestantske etike, ki determinira slovensko delavnost in ambicioznost (Kovačev, 1994a, 1994b). Vpliv protestantizma na razvoj slovenske kulture je bil namreč v preteklih stoletjih zelo močan. Prvi dve knjigi, ki sta bili napisani v slovenskem jeziku, "Catechismus in der windischen Sprach" in "Abezedarium und der klein Catechismus in der windischen Sprach", je napisal protestantski duhovnik Primož Trubar okoli leta 1551. Tem knjigam so sledile še številne knjige v slovenskem jeziku, ki so jih napisali protestantski pisci.

Protestantizem so sicer kmalu zatrli, vendar je ostal njegov vpliv na slovensko kulturo izredno močan. Njene začetke namreč umeščamo prav v obdobje reformacije. Vpliv protestantske mentalitete na slovenski avtostereotip je mogoče razbrati tudi iz integracije atributov, kot npr. skromnost, pridnost in varčnost, v socialno predstavo slovenskega nacionalnega karakterja (Kovačev, 1994b).

Omenjene osebnostne lastnosti bi lahko razložili tudi kot rezultat dolgotrajne odsotnosti slovenske politične neodvisnosti in nezadostnosti njenih materialnih resursov. Predvsem prva od obeh navedenih značilnosti slovenske zgodovine determinira tudi poudarjanje hlapčevstva kot tipične slovenske vedenjske lastnosti in močno željo Slovencev po neodvisnosti.

Posebnost slovenskega avtostereotipa je v tem, da vključuje tudi nekatere lastnosti, ki jih Slovenci celo sami ocenjujemo kot silno negativne, npr. zavist in hlapčevstvo. Toda navadno jih ne pripisujejo sebi, ampak svojemu neposrednemu družbenemu okolju, tj. sosedom, kolegom ipd. Ta fenomen lahko razložimo kot rezultat projekcije lastne agresivnosti, ki tvori podlago drugih, kompleksnejših negativnih občutij (tj. zavisti ipd.), v svoje okolje (Kovačev, 1994b). Lahko bi jo tudi označili kot izraz paranoidne orientacije, ki je med Slovenci precej pogosta, zaradi njihovega stalnega občutka ogroženosti, podrejenosti ter oviranja pri realizaciji lastnih želja po uveljavitvi, svobodi in neodvisnosti.

Kljub temu, da socialne predstave pogosto determinirajo vedenje, se to ne pojavlja vedno. Wagner (1993) zato poudarja, da jih ne bi smeli uporabljati za razlago vedenja v realnih življenjskih situacijah. Musek (1994) npr. ugotavlja neskladje med slovenskim avtostereotipom in realnim psihološkim profilom Slovencev. Slovenski avtostereotip namreč vključuje neagresivnost kot eno temeljnih značilnosti Slovencev, medtem ko rezultati ene Muskovih novejših raziskav (Musek, 1994) dokazujejo relativno visoko agresivnost Slovencev v primerjavi z drugimi narodi. Ta ni omejena le na moške, kar bi lahko predpostavljali, če bi usvojili ustaljeno predstavo o medspolnih razlikah v agresivnosti. Moški v Sloveniji so dosegli višje rezultate le pri fizični agresivnosti, medtem ko so bili rezultati žensk pri nekaterih drugih komponentah agresivnosti (npr. pri verbalni agresivnosti) skoraj enaki ali celo višji. Ugotovitev tega neskladja nam omogoča spoznanje, da ima slovenski avtostereotip sicer veliko skupnih potez z realno osebnostno strukturo Slovencev, vendar v celoti ne sovпада z njo. To trditev bi lahko posplošili tudi na druge stereotipe.

Na podlagi dosedanjih ugotovitev lahko socialne predstave slovenske osebnosti, ki so se oblikovale v slovenskem kulturnem prostoru, označimo kot posledico družbenega in političnega dogajanja v preteklosti. Slovence so namreč vedno obkrožali večji in močnejši narodi. Zato največkrat niso mogli udejanjiti svoje želje po uveljavljanju in samopotrjevanju. Zgodovinski podatki in sodobne analize psihološkega profila Slovencev dokazujejo, da

Slovenec nikoli ni primanjkovalo naravne agresivnosti in bojevitosti. Pogosta je bila celo težnja po dominantnosti in prevladi nad drugimi. Vendar je bila konfrontacija z večjimi in močnejšimi sosedmi, ki so imeli veliko več naravnih, človeških in materialnih sredstev, pogosto neuspešna. Odsotnost zaželenih rezultatov je poglobila nezadovoljstvo in depresivnost. Prisilna blokada in potlačitev naravne agresivnosti je v povezavi z introvertnostjo (ki velja za eno prevladujočih osebnostnih lastnosti Slovencev) in depresivnostjo (ki jo je povzročila neuspešnost pri realizaciji lastnih aspiracij) pripeljala do preusmeritve agresivnosti navznoter, tj. proti sebi. Zato sta se pojavili kot temeljni komponenti slovenskega nacionalnega stereotipa še samodestruktivnost in suicidalnost.

REGIONALNI STEREOTIPI IN REGIONALNA IDENTITETA SLOVENCEV

Čeprav smo Slovenci zelo majhen narod, smo zelo heterogeni. Zato se med socialnimi predstavami osebnostnih lastnosti prebivalcev različnih slovenskih regij pojavlja precej razlik. Musek (1994) zgoščeno prikazuje razlike med dvanajstimi regionalnimi stereotipi najpomembnejših slovenskih regij, tj. med podobami "tipičnega Gorenjca", "tipičnega Dolenjca" ipd., ki jih povzema po Trstenjakovi (1991) analizi.

1. Za Gorenjce naj bi bile značilne: samosvojost, neodvisnost, premočrtnost, zanesljivost, trdota, vztrajnost, poštenost, varčnost, delavnost, ponos, vernost, robatost, grčavost in trma.
2. Dolenjci naj bi bili mehki, popustljivi, družabni, skromni, vedri, gostoljubni, prijazni, prožni, šaljivi, dobrodušni in odprti.
3. Prebivalci Savinjske doline naj bi bili samozavestni in "gosposki".
4. Za prebivalce Bele Krajine naj bi bile značilne: dobrohotnost, složnost, čustvenost, radoživost, mehkoba, prisrčnost, občutljivost, konzervativnost, fatalizem, vernost in mističnost.
5. Prekmurci naj bi bili pridni, prilagodljivi, skromni, verni, nezaupljivi, nestalni, spontani in vedri.
6. Korošci naj bi bili blagi, dobrohotni, popustljivi, prijazni, gostoljubni, redkobesedni, zadržani in sentimentalni.
7. Prebivalci Slovenskih goric naj bi bili samozadovoljni, samozavestni, šaljivi, družabni, zgovorni, prepirljivi in impulzivni.
8. Prebivalci Halož naj bi bili nezaupljivi, resni in zmerni.
9. Pohorci naj bi bili resni, redkobesedni, samozavestni in ponosni.
10. Notranjci naj bi bili trdi in samosvoji.

11. Primorci naj bi bili široki, odprti, liberalni, svobodoljubni, podjetni, živahni, družabni in svetovljanski.
12. Goričani naj bi bili zadržani, preprosti in prijazni.

Na podlagi Muskove (1994) pregledne predstavitev slovenskih regionalnih stereotipov, lahko ugotovimo, da se med seboj močno razlikujejo. Vendar se vse navedene poteze niso ohranile v skupnem, slovenskem nacionalnem stereotipu. Prav tako se tudi niso vedno ohranile najpogostejše med njimi oziroma tiste, ki se pojavljajo kot distinktivne značilnosti več regionalnih stereotipov. Temeljne značilnosti slovenskega avtostereotipa so pogosto poteze, ki se pojavljajo le v enem regionalnem stereotipu (npr. varčnost), ali celo poteze, ki se ne pojavljajo v nobenem od njih, pa jih vseeno pripisujemo kar vsem Slovencem (hlapčevstvo, zavistnost). Zato je treba slovenski nacionalni stereotip obravnavati kot samostojno nadredno kvaliteto, ki ni niti seštevek regionalnih stereotipov niti njihov povpreček. V marsičem se celo razlikuje od njih. Ta podatek med drugim dokazuje tudi vprašljivost stereotipnih predstav, saj si stereotipi o istem predmetu pogosto popolnoma nasprotujejo. Determinirajo jih namreč značilnosti populacije, ki jih je oblikovala in ki jih ohranja. Zato največkrat ne sovpadajo z realnostjo.

LITERATURA

1. BENEDICT, R. (1934). *Patterns of Culture*. Cambridge: The Riverside Press.
2. JODELET, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
3. JUŽNIČ, S. (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
4. KOVAČEV, A. N. (1994). *Individualna in kolektivna identiteta ter njuno spreminjanje v osebnostnem razvoju posameznika in v družbenih spremembah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
5. KOVAČEV, A. N. (1994b). *Social representation of the Slovene personality and its relation to the reality*. (neobjavljeno).
6. LIPIANSKY, E. M. (1980). *L'identité nationale comme représentation*. V: *Identités collectives et changements sociaux*. Colloque international, Toulouse: Privat.

7. MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social representations. Cambridge: Cambridge University Press.
8. MUSEK, J. (1994). Psihološki portret Slovencev. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
9. RUPP, P. (1980/79). Anthropologie et histoire de l'"identité nationale". Synchronie des conflits, diachronie des solidarités. V: Identités collectives et changements sociaux. Colloque international, Toulouse: Privat, 61-63.
10. TRSTENJAK, A. (1991). Misli o slovenskem človeku. Ljubljana: Založništvo Slovenske knjige.
11. WAGNER, W. (1993). Can representation explain social behaviour? A discussion of Social representations as rational systems. Papers on Social Representations, 2 (3), 236-249.

Bojana Moškrič

KEYWORDS: child - care, separation anxiety, systemic approach

KLJUČNE BESEDE: otroško varstvo, separacijska anksioznost, sistemski pristop

ABSTRACT

The aim of my article is to motivate thinking about a dilemma: whether mother is to be exclusively mother, or has she any possibilities to remain a "good enough mother" and at the same time she does not neglect any of her other human needs?

THE MEETING OF TWO SYSTEMS: A SYSTEMIC APPROACH TO SEPARATION ANXIETY IN LITTLE CHILDREN ENTERING THE NURSERY DEPARTMENT OF THE KINDERGARTEN (PART 1)

Bojana Moškrič

KEYWORDS: child - care, separation anxiety, systemic approach

KLJUČNE BESEDE: otroško varstvo, separacijska anksioznost, sistemski pristop

ABSTRACT

The aim of my article is to motivate thinking about a dilemma: whether mother is to be exclusively mother, or has she any possibilities to remain a "good enough mother" and at the same time she does not neglect any of her other human needs?

A lot of research projects motivated with Bowlby's attachment theory, ego psychology and object relations theory draw attention to the early nonmaternal care as a risk factor for the development of the personality in the first year of life and even later until between the third and the fourth year of age the object constancy is gained.

Through the example from my clinical practice I discuss the possibility of connecting the family system and the system of the public child - care in a way that would not need to be harmful for the child and could even improve the functioning of the entire family system.

POVZETEK

Namen članka je pobuditi razmišljanje o dilemi: ali mora biti mati samo mati ali ima kakšne možnosti, da ostane svojemu otroku v najnežnejšem obdobju dovolj dobra mati in hkrati ne zanemari vseh svojih ostalih človeških potreb.

Številne raziskave motivirane z Bowlbyjevimi spoznanji o navezovanju, ego psihologijo in teorijo objektnih odnosov opozarjajo na riziko, ki ga za osebnostni razvoj pomeni tuje varstvo v prvem letu življenja, pa tudi kasneje, dokler med tretjim in četrtem letom otrok ne doseže konstantnosti objekta.

Ob primeru iz svoje klinične prakse poskušam predstaviti možnost povezovanja med družinskim sistemom in sistemom javnega otroškega varstva na način, ki naj otroku olajša nujnost ločitve od doma, lahko pa tudi izboljša funkcioniranje družine.

INTRODUCTION

My interest in young children and their families' strategies of coping with everyday separations came from my family therapy work and from my experiences in preventive field. The connection of both, as it sometimes comes up, is systemic consultation work with parents and the kindergarten staff together.

If there is a scenario of the children having warm, continuous, and stable relationship which enables them to develop in the direction of healthy, stable, and happy personalities (Bowlby,1991,1993), and of their mothers being "good enough mothers" (Winnicott, 1993), but at the same time enjoying their personal life and professional career - **who else would be playing roles in it and what kind of roles would these be?**

There would be a long casting list, I believe, and no matter how "devoted" the father is, sources out of the nuclear family boundaries would be also needed. Apart from grandparents and other relatives, kind neighbours or private carers there is also public child care service in kindergartens.

Questions about the influences of child day-care on children's development have fuelled much research and much controversy in the past decade. Results of several studies have indicated that early entrance into day-care (i. e. before 12 months of age) is associated with elevated risk of insecure - avoidant attachment to parents and higher levels of aggression and non-compliance in pre-school years (Egeland, & Hiester,1995; Belsky, Woodworth, & Crnic,1996).

The effect of day care on attachment is theoretically interesting because attachment theory (Bowlby,1991, 1993) has been interpreted as suggesting that the repeated separations of mothers and infants for day-care are disruptive to the caregiving interactions needed for the formation of the secure attachment.

The psychological consequences of separations before the age of three have been and continue to be debated. Some investigators suggest that children cope with separations quite successfully, while the other conclude that separations before the object constancy is gained cause severe and lasting emotional damage. This wide difference of opinion can be partially explained by the source of evidence used.

The first authors who investigated this field used observations gained in extremely unfortunate circumstances for the children (long lasting residential care with a lot of different carers) and the focus of most separation and attachment research has not been on resilience, but rather on risk factors that are associated with poor functioning among children facing separations.

While Bowlby's attachment theory and his widespread warnings against maternal deprivation (Bowlby, 1979) informed the majority of research work on child's emotional development and early nonmaternal child-care there are a lot of published research reports finding out that nonmaternal care in early age is a risk factor for the quality of the infant/mother relationship and has damaging consequences for the development of the child's personality.

Implications for social policy, based on research on day-care and attachment, have been suggested in many sources and have included arguments against social programs designed to improve the quality or availability of day care for infants.

But it needs to be taken into consideration that the research literature on infant day-care and attachment may be biased by the unavailability of the "file drawer" studies, unpublished data showing no statistically significant effects (Roggman, Langlois, Hubbs-Tait, Rieser-Danner, 1994).

On the other hand there are more and more authors suggesting that an important variable that may account for outcomes of the studies is the quality of the provided day-care (Burchinal, et al., 1996; Phillips et al., 1994; Furman, 1992; Howes, et al. 1994; Greenspan, 1992; Robertson 1972).

As Hennessy (Hennessy, Martin, Moss, & Melhuish, 1992) pointed out the most research in day-care is conducted within a damage - limitation model, as a risk factor, or else is investigated in terms of the way it affects children's attachment to their mothers, rather than exploring the more useful questions concerning what different organisations of attachment relationships and caring contexts offer.

On the other hand there is some evidence that a secure attachment to an alternative caregiver may compensate for an anxious attachment to mother (Egeland, & Hiester, 1995 - quoted from Howes, Rodning, Galluzo, & Myers, 1988)

Howes (1990) also reported that, for children who began extensive day-care in early life, it is quality of day-care rather than family factors and processes that predicts later adaptation.

Rather than in "no change arguments" and apportioning blame on mothers for their children being insecure I am interested in facilities that should

support a slight and yet great enough change in the system of public child care to suit the requirements of all parts and not just serve to fulfil seemingly the needs of one part at the expense of another.

I would like to list some of my experiences from different fields of my professional work with children and their caregivers which led me to discuss the possibility of connecting the family system and the system of public child-care in a way that would not need to be harmful for the child.

THEORETICAL CONCEPTIONS OF THE SEPARATION ANXIETY

It seems to me that in comparison with other fields there is less systemic literature on the topic (separation anxiety and child-care organisation) I chose. It looks like the issue is reserved for psychoanalysis with its extensions in developmental ego psychology, object relation theory and Bowlby's attachment theory. All these theories are interested in intrapsychic phenomena in connection with the dyadic relationship and somehow ignore the wider system of which the public child-care facilities are a part, as well. Maybe the lack of systemic research in this field is in part due to the fact that in countries where the systems theory is well embedded and widely used (GB,US) the early child-care is mainly left to parent's inventiveness and there are less public child-care facilities available (Hennessy, et al., 1992).

My approach and the understanding of the term "separation anxiety" draws mainly from the work of Margaret Mahler and John Bowlby. Although they often argued in their published works against each other's arguments and findings about child development (Mahler, 1968, 1987; Bowlby 1969, 1979, 1988), I can see some useful similarities in their explanations of the same topic - the early personality development of the child. While the Bowlby's language is more easily understood than the complicated psychoanalytic terminology of Margaret Mahler they were both focusing on first years of life and agreed that the experience and the treat of separation at that time might have a negative impact to child's intrapsychic development and his/her current and future feelings and behaviour in human relations.

When talking about separation anxiety Bowlby explained it as the feeling of insecurity - a forerunner of the attachment behaviour which could be of different kinds (secure, insecure-clinging or insecure-avoidant) according to previous quality of the attachment - caregiver relationship. He wrote: "By

the end of the first year the attachment behaviour is becoming organized cybernetically, which means, that the behaviour becomes active whenever certain conditions obtain and ceases when certain other conditions obtain. For example, a child's attachment behaviour is activated especially by pain, fatigue, and anything frightening, and also by the mother being or appearing to be inaccessible. The activation of attachment behaviour in these circumstances (when people are anxious or under stress) is probably universal and must be considered the norm." (Bowlby, 1993)

On the other side Mahler explained her conception: "By 'separation anxiety' we do not mean the behavioural sequelae and reactions to physical separation from the love object, but rather the gradual yet inevitable intrapsychic sensing of a danger signal anxiety on the part of a small child during the normal separation - individuation process." (Mahler, 1968)

She described the study of average mothers with their normal infants during the first three years of life where she observed the intrapsychic separation-individuation process: the child's achievement of separate functioning in the presence and emotional availability of the mother. According to her observations - even in optimal situation, this process by its very nature continually confronts the toddler with minimal threats of object loss.

Mahler concluded that a bit of separation anxiety was entailed by each new step of separate functioning and that small amounts of separation anxiety might be necessary requirement for progressive personality development. (Mahler, 1968)

Maybe Mahler's position was a bit more optimistic as she saw the separation anxiety to be a normal developmental phenomenon and not only the mother's guilt.

Some authors were looking for the resources like the transitional object which the child could invent for him/herself to lessen the separation anxiety but more or less all of them agreed that the relationship in the first year of life had to be appropriate (Winnicott, 1971; Toplin, 1972).

In 1972 James and Joyce Robertson reported about four children ranged in age from 17 to 29 months which they had fostered one after another while their mothers had been at the hospital to give birth to a new baby. It has been shown that when the stress factors which complicate institutional

studies had been eliminated, and adequate substitute mothering provided, four young children separated from their mothers and homes for 10 to 27 days did not respond with the acute distress and despair described in the literature. In varying degree, reflecting their differing levels of object constancy and ego maturity, all four formed an appropriate attachment relationship with the substitute mother. Individual differences in response, which were obscured by the severity of institutional separation, became apparent. None of these followed the sequence protest, despair and denial/detachment described of institutionalized children. (James and Joyce Robertson, 1972).

The question can be posed: If it is possible in inevitable everyday separations of the child from his/her parents for the day-care to maintain the amount of the separation anxiety inside tolerable measures what strategies should be used? What impact would this have on the family and on the child-care system?

EVIDENCE FROM MY PREVENTATIVE WORK

In preventative work with Systematic Preventive Psychological Screening of Three Years Old Children (The original abbreviation is SPP-3) I see every year about 80% of all three years old children in my district with one or both parents.

The SPP-3 procedure was a result of a longitudinal researching project about the cognitive and personality development of Slovene three years old children and was originally constructed and standardized for Slovene population. Besides a short procedure of testing the cognitive development SPP-3 contains a detailed questionnaire for parents about any kind of possible signs of maladaptation that could occur in early age, and a semistructured interview with parents about child's environment and important circumstances in his/her life (data about pregnancy and birth, family, SES, rearing and caregiving practice, special negative factors e.g. absence of parents, alcoholism in family, early hospitalizations, etc.).

In longitudinal study conducted by the author of SPP-3 and his researching team which has begun with the representative sample of three years old children and has continued when the children were five years old they found out that in the whole range of different types of caregiving two types were

connected with signs of worse adaptability in children at both ages: a lot of strange caregivers and upbringing in broadened families where grandparents' and parents' roles were enmeshed or their rearing practices and beliefs about appropriate child-care were very contradictory (Praper, 1980, 1992).

Besides other important topics in my interview with parents I always explore their choice of day-care for the child and their experiences with it.

Although unemployment is increasing in our country, nearly as many women as men have constant employment. In families where mothers are employed, after the maternity leave which lasts one year, parents mainly decide to put their children for the day-care in the nursery department of the kindergarten. For the majority of these children parents report some, but not too difficult problems with adjustment to nursery care at the beginning, while they enjoy the kindergarten activities at the age of three.

Among those less fortunate whose children would have needed more than an "average welcome" to the nursery there are some who refer to offices like mine.

EVIDENCE FROM MY SYSTEMIC FAMILY THERAPY WORK AND CONSULTATIONS

I cannot overlook that a number of my little clients referred to my office with emotional and behavioral problems connected to the extreme arousal of the separation anxiety which seems to be the answer to stressful events in their life. Throughout the evidence of my practice the beginning of the day-care arrangements in the kindergarten may be one of such possible stressful events for the youngest but also for some of the older children.

It would be easy to make a conclusion that early beginning of the nursery care could hinder the emotional development. But in most cases that I remember from my therapy work, the history of previous separations has been much more harmful than the current ones.

The opportunity for corrective experience can be sometimes made by precisely planned intervention aimed to gradually introducing of the child into the kindergarten and to the improvement of the communication between parents and new caregiver.

There are also some cases where the childcare arrangement in the kindergarten provided the first step to the beginning of the problem-resolving process in the family. In this context I often remember the following case:

A young woman with two little boys sitting in her lap, the older one at the age of three to four and the younger one less than two years old. The boys were clinging to the mother and at the same time kicking each other. With tears in her eyes she said she came because she could not bear it any more. She told me that two days ago she had become so furious that she had grabbed her older son, pushed him out and locked the front door behind him.

She had lost her job after the maternity leave for her second son. Her partner was working overtime to ensure the financial support for the family but in spite of all their best efforts they couldn't hire more than a very small flat.

When she became pregnant with their first child she had given up her studies and she accepted a job far below her level of education. At the time she came to my office she tried to continue her studies to make herself an opportunity to get a better job. But with both children at home she could not manage to study except during the night. She was exhausted and often ill, as well.

She tried to put her children in the kindergarten but they were ill a lot and because they were hospitalized several times with serious attacks of asthma doctors advised her to take them out of the kindergarten.

She was deeply disappointed with doctors who "had just experimented with medications on her children". On the other hand she lost her trust in governesses in the kindergarten, too. Her feeling was that they did not care well enough for her crying boys and they were often dripping with sweat and then fell ill again and again.

She felt herself caught in an endless circle of troubles with her image of being a good mother seriously damaged. She also felt as she had to deal with all the problems on her own and didn't want to burden her partner more than he was already.

She claimed she did not have any relatives available to offer her any help. When she had been five years old she had lost her father and her older brother in a traffic car accident in which she and her mother had been seriously injured, too. Her mother had not been able to recover from the terrible loss which had deeply affected the relationship between her and her daughter. My client's experience had been that after the accident her mother had become either hostile and neglectful or overintrusive towards her. She had left home at the beginning of her studies and had nearly completely lost the contact with her mother.

She found a warm and understanding person in her partner's mother but unfortunately she died of a cancer three weeks before her wedding day. The wedding was cancelled and they were just living together as if they were married. As she said it meant no difference for her.

While our first session proceeded she became a little bit relaxed and both boys climbed from her laps to the floor and began to investigate the toys in my office.

Her story as she had constructed it for herself was a story of a loser who had fought hard against her destiny but found herself at the point of the resignation with a lot of suicidal thoughts.

At the beginning she didn't accept family therapy work I offered. She wanted just some counselling how to deal with her children and she did not want to engage anybody else, especially not her partner who she felt was overburdened already.

In the next session we began to construct a new story step by step which was a story of a survivor who had suffered much but still wanted to make the world and the life better for her and her children; a story of a mother who could be in the contrast to her own mother very sensitive to her children and her partner.

In that session we also found out that besides good parents children also need the company of peers of which she had also been deprived. (As pre-schooler she had been in her mother's care at home and after the accident when she had been a school girl yet she had spent years in hospitals due to chronic headaches. In short periods between hospitalizations she had not been able to form close relationships with her peers.)

She decided to discuss once more with her partner whether to put their children into the kindergarten again or not. She agreed with me to arrange a consultation to them and the kindergarten staff together before they would have made a final decision.

I knew it was risky to try once again and fail because it would be one more point for her old story. I prepared for the consultation very precisely. I did not want to convince anyone of anything but I felt responsible for the creation of a conversational context that should allow for mutual collaboration in the problem-defining process so that each part should have got all the informations needed for better understanding and cooperation with each other (Huffington, Brunning, 1994).

The conclusion of the consultation was an agreement about introducing both boys into the kindergarten gradually and in the presence of their mother or father.

Two weeks later my client informed me that both boys seemed to be well adjusted in kindergarten and did not seek her presence there any more. Two months after that she reported that they were still healthy and especially the older one missed his friends from kindergarten during the weekends.

In next year she finished her studies and now she is employed again. Now we are going on trying to do some work on her grief. She accepted the presence of her partner. The time comes to "Saying hullo again" - to her brother and her father and then maybe to her mother, as well. (White, 1988)

I think the systemic consultation work that was done presented an opportunity for constructive communication between the two systems and thus enable family system to change further in its desired direction.

For this illustration I may have chosen one of the more complicated cases but I think not such an infrequent one. Above all it challenges the popular story of devoted mother and happy children. My client's maternal devotedness grew either to a little short of maternal deprivation for ever (suicidal thoughts) or of the violence towards her beloved children. I agree with Burman that concerns with abusing mothers may seem far from those of attachment, but the discourse of maternal sensitivity and maternal deprivation draws them together (Burman, 1995).

In a lot of other cases I found a systemic consultation work in dilemmas around child-care to be helpful; especially in cases of intensive separation anxiety in children of all ages entering the kindergarten. The child's vulnerability is connected with his/her past experiences and current circumstances of the life in family, but the lack of trust and feelings of being safety in the kindergarten are often also due to obscure communication and lack of confidence between parents and kindergarten staff. That can be the point of intervention and the framework proposed here is of the family and the kindergarten as the two interconnecting systems.

REFERENCES

1. Anderson, H., Goolishian, H.A. (1988) Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory. *Family Process* (1988) 27: 371 - 393.
2. Belsky, J., Woodworth, S. and Crnic, K. (1996) Trouble in the Second Year: Three Questions about Family Interaction. *Child Development* (1996), 67: 556 - 578, The Society for Research in Child Development.
3. Bowlby, J. (1991) Attachment and Loss, Vol. 1, Attachment. (first published 1969), London, Penguin Books.
4. Bowlby, J. (1991) Attachment and Loss, Vol. 2, Separation: Anxiety and Anger. (first published 1973), London, Penguin Books.
5. Bowlby, J. (1979) The Making and Breaking of Affectional Bonds. London, Tavistock.
6. Bowlby, J. (1993) A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory. (first published 1988), London, Routledge.
7. Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Nabors, L.A. and Bryant, D.M. (1996) Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development*, (1996) 67: 606 - 620. Society for Research in Child Development.
8. Burman, E. (1995) Bonds of Love - Dilemmas of Attachment. *Deconstructing Developmental Psychology*. 76 - 104.
9. Byng - Hall, J. (1995) Rewriting Family Scripts - Improvisation and Systems Change. The Guilford Press, New York, London.
10. Division of Mental Health, World Health Organization (1993) Improving the Psychosocial Development of the Children. WHO, Geneva

11. Egeland, B., Hiester, M. (1995) The Long Term Consequences of Infant Day - Care and Mother - Infant Attachment. *Child Development*, (1995) 66: 474 - 485. Society for Research in Child Development.
12. Furman, E. (1992) *Toddlers and Their Mothers - A Study in Early Personality Development*. Madison/Connecticut, International Universities Press.
13. Greenspan, S.I. (1992) *Infancy and Early Childhood: the Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental Challenges*. Madison/Connecticut, International Universities Press.
14. Hennessy, E., Martin, S., Moss, P., and Melhuish, E. (1992) *Children and Day Care*. Paul Chapman Publishing Ltd., London.
15. Huffington, C., Brunning, H.-eds. (1994) *Internal Consultancy: Theoretical Issues*. *Internal Consultancy in the public sector*, 13 - 33. London, Karnac.
16. Mahler, M. S. (1987) *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*. (First published 1968). Madison/Connecticut, International Universities Press.
17. Praper, P. (1992) Tako majhen, pa že nervozen! - Predsodki in resnice o nevrozi pri otroku. Nova Gorica, Educa.
18. Praper, P. (1980) SPP - 3, Sistematični psihološki pregled triletnega otroka, Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
19. Robertson, J. and Robertson, J. (1972) Young Children in Brief Separation: A Fresh Look. In Eissler, R.S., Freud, A., Kriss, M., Lutsman, S.L. and Solnit, A.J. (eds). (1972) *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26: 264 - 315. New York / Chicago, Quadrangle Books.
20. Roggman, L.A., Langlois, J.H., Hubbs - Tait, L., and Rieser - Danner, L.A. (1994) Infant Day - Care, Attachment, and the "File Drawer Problem". *Child Development* (1994), 65: 1429 - 1443. Society for Research in Child Development.
21. Toplin, M. (1972) On the Beginnings of a Cohesive Self: An Application of the Concept of Transmuting Internalization to the Study of the Transitional Object and Signal Anxiety. In Eissler, R.S., Freud, A., Kriss, M., Lutsman, S.L. and Solnit, A.J. (eds). (1972) *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26: 316 - 352. New York / Chicago, Quadrangle Books.

22. White, M. (1988) Saying Hello Again: The Incorporation of the Lost Relationship in the Resolution of Grief. *Dulwich Centre Newsletter*, 7 - 11.
23. Winnicott, D.W. (1993) *Playing and Reality*. (first published 1971), London, A Tavistock/Routledge Publication.
24. Hennessey, E., Martin, S., Moss, P., and Melhuish, E. (1999) *Children and Day Care*. Paul Chapman Publishing Ltd, London.
25. Hurlington, C., Brunner, H. eds (1994) *Internal Consultancy: Theoretical Issues, Internal Consultancy in the Public Sector*, 13 - 33. London, Kegan Paul.
26. Mahler, M. S. (1987) *On Human Symbolism and the Vicissitudes of Individuation*. (first published 1968) Madison, Connecticut: International Universities Press.
27. Frazer, P. (1992) *Tako majhen, pa se nevezno!* *Trudobki in raziskave*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
28. Frazer, P. (1980) *Systematic psychological research in the field*. London: Tavistock.
29. Robertson, J. (1973) *Young Children in Brief*. London: Tavistock.
30. Robertson, J. and Solnit, A. (eds) (1973) *The Psychoanalytic Study of the Child*, 30: 264 - 315. New York: Chicago Quadrangle Books.
31. Robertson, J. A., Lamb, L. H., Hubbs, J. L., and Rutter, D. (1991) *Infant Day - Care Attachment and the Drawn Out Process*. London: Tavistock.
32. Frazer, P. (1994) *Child Development* (1994) 65: 1429 - 1432. Society for Research in Child Development.
33. Toplin, M. (1973) *On the Beginning of a Concrete Self: An Application of the Concept of Transmuting Internalization to the Study of the Transitional Object and Symbolic Anxiety*. In: Eissler, R. S., Freund, A., and Solnit, A. (eds) (1973) *The Psychoanalytic Study of the Child*, 30: 310 - 352. New York: Chicago Quadrangle Books.
34. WHO (1991) *Improving the Psychosocial Development of the Child*. Geneva.

KLINIČNA PSIHOLOGIJA, PSIHIATRIJA IN PSIHOTERAPIJA: SODELOVANJE ALI RAZHAJANJE?

Peter Praper, Gorazd Mrevlje

POVZETEK

Psihoterapija je eno redkih izrazito transdisciplinarnih področij. Ali to pomeni, da je vsakdo poklican, da deluje na tem pomembnem strokovnem polju? Nekdaj je morda res veljalo, da lahko vplivajo na druge ljudi psihoterapevtsko zdravilno karizmatične osebnosti, oborožene bolj z močjo sugestije kakor z znanjem. Vse do danes je v psihoterapevtskem procesu težko ločiti med placebom in zares zdravilnimi dejavniki. Hkrati pa je ravno tukaj ločnica med laično "psihoterapijo" in znanstveno utemeljeno poklicno psihoterapevtsko prakso.

Danes psihoterapijo strokovno izvaja psihoterapevt z ustrezno psihoterapevtsko izobrazbo in usposobljenostjo, ki si jo je pridobil vsaj v eni od priznanih psihoterapevtskih šol. Kazalo je, da bo vodilo v krizo to, da so različne šole, zato da bi se diferencirale, med seboj zaostrovale konflikte in da bomo kmalu imeli toliko psihoterapij, kolikor je šol. Toda v zadnjih dveh desetletjih vodi razvoj v vse bolj intenzivno integracijo med psihoterapevtskimi pristopi.

Kakšna vloga pri tem pripada klinični psihologiji in psihiatriji? Je vstop v psihoterapevtsko izobraževanje in usposabljanje potrebno omejiti na ta poklicna profila? Najbrž ne, vendar predstavljata klinična psihologija kot aplikativna znanost in psihiatrija s številnimi znanstvenimi disciplinami, ki obdajajo medicino, tisti temeljni matriks znanj, iz katerih se je psihoterapija

kot znanstveno utemeljena strokovna praksa rodila. Zato prav od klinične psihologije in psihiatrije pričakujemo, da bosta oblikovali vstopne kriterije za edukacijo in usposabljanje na polju profesionalne psihoterapije.

ABSTRACT

Psychotherapy is one of the most typically transdisciplinary organized professions. Does it mean that anybody can be welcomed to work in this field? In the past charismatic persons were perhaps more effective because of their suggestive approach rather than because of their knowledge. Even nowadays it is quite difficult to differentiate placebo from real therapeutic factors but on the other hand or, in other words, to differentiate between nonprofessional and professional psychotherapies. More than that: there is a developmental line between nonprofessional "psychotherapies" and the scientifically founded psychotherapy.

Nowadays a professional is educated and trained in at least one of the accepted psychotherapeutic schools. For a while it seemed that we have as many psychotherapies as we have schools, but last two decades belonged to intensive integrative process of different approaches.

Another delicate question, arising especially in Europe is, whether only clinical psychologists and psychiatrists, or maybe somebody else is called to enter the education and training to become psychotherapist. However, clinical psychology as an applied scientific discipline and psychiatry with the number of medical sciences represent the basic matrix of the knowledge from which psychotherapy as the scientifically founded professional field was born. This is the body of knowledge nowadays representing entering criteria for education and training of future autonomous psychotherapists.

UVOD

Za uvod bi si lahko zastavili vprašanje ali obstajata psihoterapija in strokovnjak na tem poklicnem področju - psihoterapevt.

Današnjemu stanju gotovo bolj ustreza ocena, da imamo več psihoterapij, ki jih prakticirajo dodatno izobraženi psihiatri, klinični psihologi, vse bolj tudi socialni delavci, tu in tam pa tudi kakšen filozof, sociolog, pedagog ali teolog. Večina pripada nekim psihoterapevtskim šolam. Pripada je kar pravišnji izraz, saj velikokrat ni v ospredju vprašanje, kako in kakšno izobraževanje ter usposabljanje so opravili, ampak gre prej za to, s katerimi šolami oziroma skupinami se identificirajo.

Je psihoterapija potemtakem v krizi ali ne? Gotovo povzroča krizo to, da si različne šole iščejo svoje mesto tako, da težijo v konflikt z drugimi, da bi se diferencirale. Za temi konflikti modelov in pristopov se pogosto skrivajo tudi konflikti med poklicnimi profili, oziroma strokami, iz katerih ljudje nadaljujejo psihoterapevtsko šolanje in usposabljanje. Če je med modeli oziroma paradigmi referenčna - torej tista, ki ji eni želijo pripadati ali vsaj biti podobni, drugi pa nikakor ne pripadati in ne biti podobni - psihoanalitična paradigma, sta med poklicnimi profili referenčna predvsem poklica zdravnik psihiater in specialist klinične psihologije. Oba naj bi po svoji naravi v okvir svojega poklicnega dela vključevala neko generično obliko psihoterapije.

Ni tako dolgo tega, ko je bila meja med oblikami profesionalne in neprofesionalne psihoterapije še zelo zabrisana. Pravzaprav niso obstajali tehtni razlogi, da bi jo zaostrovali. Uporabniki psihoterapije, ki so si to storitev v razvitem svetu tudi sami plačevali, so si pač poiskali nekoga, ki so mu lahko verjeli in zaupali. Poleg tega raziskave učinkov psihoterapije celo v zadnjem času, tudi v prvi polovici devetdesetih let, niso dajale prednosti profesionalnim psihoterapevtom pred neprofesionalnimi (Erwin, 1997). Kaže pa, da gre pri tem prej za krizo raziskovanja v psihoterapiji kot za krizo psihoterapije same. Šele v zadnjih letih so se pojavile metodologije, ki jim uspeva ločiti dejanske učinke psihoterapije od učinkov placeba. Kaže, da je v psihoterapiji še vedno pomembnejše ali vsaj tako pomembno to, v kar verjameš, kot to, kar veš, in to velja tako za uporabnike kot za psihoterapevte same.

PREHOD NA PROFESIONALNO PSIHOTERAPIJO

Naj se sliši še tako banalno, vendar je dejstvo, da je najmočnejši rez med profesionalno in neprofesionalno psihoterapijo zarezal denar. Ko so pričeli sistemi zdravstvenega zavarovanja iz denarja državnih proračunov ali zavarovalniških skladov plačevati psihoterapevtske storitve podobno kot (ostale) zdravstvene storitve, so hkrati psihoterapijo bolj namenili tistim oz. jo omejili na tiste, ki jih je bilo mogoče v okviru medicinsko fiziološke paradigme prepoznati za bolne. Hkrati pa so se naslonili bolj na psihoterapevte z medicinsko predizobrazbo in od njih zahtevali vzročno zdravljenje z dolgotrajnejšimi učinki, ne le sugestivno lajšanje stiske. Izobraziti se, vedeti in znati je postajalo vse bolj pomembno. Vsi, ki so pomembno delovali na polju psihoterapije, so v nečem sledili psihoanalizi, ki si je prva zastavila za cilj vzročni tretma, postavila pa je tudi neke neke standarde edukacije, v katere so vključevali izobraževanje s področja teoretičnih znanj, delo pod supervizijo in osebno izkušnjo.

V zadnjem stoletju so se skozi konceptualizacijo izkušenj izbistrile nekatere osnovne paradigme, ki so danes relevantne za psihoterapijo. To so:

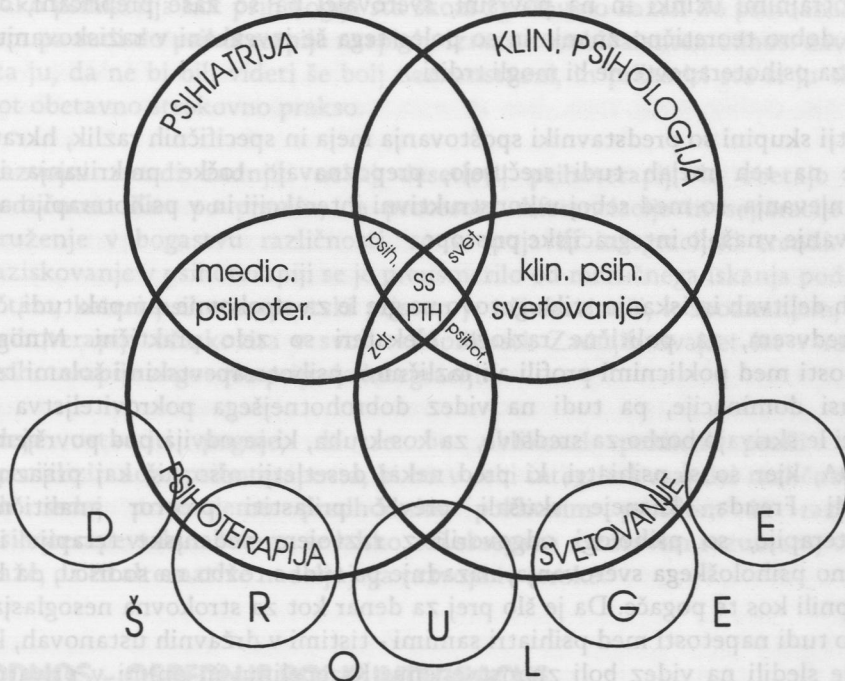
- psihoanalitična paradigma, ki se nadaljuje v medosebno in razvojno procesno;
- paradigme učenja, ki se nadaljujejo v teorijo socialnega učenja in mediacijsko teorijo, v zadnjem času tudi v kognitivno paradigmo, ki postaja že sama po sebi pomembna;
- humanistično eksistencialna paradigma ali "tretja smer";
- medicinsko fiziološka in ne nazadnje
- sistemska paradigma.

Žal se tudi v izgradnji strukture teoretičnih znanj odraža iskanje identitete psihoterapevtov na kontraodvisni način. Pripadniki različnih smeri tudi paradigme zoperstavljajo drugo drugi, da bi zakoličili vsak svojo parcelo. Pri tem do danes nihče ni zmozel resno verficirati, katera od omenjenih paradigme je na splošno relevantnejša od druge.

DIFERENCIACIJA IN INTEGRACIJA

Tisto, kar danes ločuje profesionalno psihoterapijo od neprofesionalne, je to, da je profesionalna znanstveno utemeljena. Zato se je prostor profesionalne psihoterapije skrčil na področje medicine in znotraj nje predvsem na

psihiatrijo, vendar z vso pahljačo znanosti, na katerih sloni medicina, in pa na področje psihologije, znotraj nje predvsem na klinično psihologijo kot aplikativno znanost. Res je psihoterapija prostor z delno odprtimi vrati tudi za druge profile, predvsem pa predstavlja široko strokovno področje, ki se v dobri meri prekriva s sorodnim strokovnim področjem, to je svetovanjem.



Za razumevanje odnosov med temi vsebinami je potrebno poznati tako točke spajanja kot specifične razlike. To pa nikakor ni lahko. Ko primerjamo definicije, stališča in pristope, se nam oblikujejo tri različne skupine mnenj in stališč:

V prvi so tista, ki vsa štiri območja domala zlivajo, češ da gre za strokovno delo z ljudmi, pomoč tistim, ki so v psihičnih stiskah. Ne glede na to, ali jih imenujemo klienti ali pacienti, se ti ljudje med seboj ne razlikujejo glede na to, h komu in v kakšen proces hodijo.

V drugi skupini so zagovorniki poudarjanja razlik, tisti, ki zavračajo pristajanje na podobnosti. Psihatri za druge trdijo, da nimajo nujnih znanj iz psihopatologije, nevrofiziologije in še česa drugega, da niso poklicani, da bi ocenili, kdo je zdrav in kdo bolan, in da ne morejo zdraviti obolelih. Psihologi sodijo, da drugi ne obvladajo teorij osebnosti, nimajo znanj o človekovih psihičnih funkcijah in razvojnih procesih. Psihoterapevti ocenjujejo, da svetovalci ne obvladajo teorije, nimajo osebne izkušnje, delajo s kratkotrajnimi učinki in na površini, svetovalci pa so zase prepričani, da imajo dobro teoretično znanje in so poleg tega še izvežbani v raziskovanju, česar za psihoterapevte ne bi mogli trditi...

V tretji skupini so predstavniki spoštovanja meja in specifičnih razlik, hkrati pa se na teh mejah tudi srečujejo, prepoznavajo točke prekrivanja in dopolnjevanja, so med seboj v konstruktivni interakciji in v psihoterapijo ali svetovanje vnašajo integracijske pristope.

Pri teh delitvah in iskanju stika gotovo ne gre le za strokovne, ampak tudi, če ne predvsem, za politične razloge. Nekateri so zelo praktični. Mnoge napetosti med poklicnimi profili ali različnimi psihoterapevtskimi šolami ter poskusi dominacije, pa tudi na videz dobrohotnejšega pokroviteljstva v resnici le skrivajo borbo za sredstva, za kos kruha, ki se odvija pod površjem. V ZDA, kjer so si psihiatri, ki pred nekaj desetletji niso nič kaj prijazno sprejeli Freuda, kasneje skušali preveč prilastiti prostor analitične psihoterapije, so psihologi odgovorili z razvojem vedenjske terapije in klinično psihološkega svetovanja, nazadnje pa tudi s tožbo na sodišču, da bi odščipnili kos te pogače. Da je šlo prej za denar kot za strokovna nesoglasja, kažejo tudi napetosti med psihiatri samimi - tistimi v državnih ustanovah, ki so raje sledili na videz bolj znanstvenemu Kraepelinu, in onimi v privatni praksi, ki so, da bi preživel, razvili dinamično psihiatrijo. Ta obrat na ekstraprofitne paciente je od njih terjal vse bolj poglobljena psihoterapevtska znanja.

Nekateri drugi razlogi teh delitev in konfliktov so globlji in kompleksnejši. Poklicna identiteta je pomemben del osebne identitete. Iskanje referenčnih skupin, naj je še tako adolescentno, se pogosto vtihotapi v funkcioniranje drugih skupin, posebno če se oživljajo prastrahovi pred izgubo identitete. Zlivanja na eni strani in kontraodvisni razcepi ter sumničenja na drugi se pogosto vpletajo v borbo za teritorij med različnimi profili in različnimi šolami. To velja tudi za psihiatrijo in psihologijo kot stroki. Prva si je med somatsko usmerjenimi, na videz bolj znanstveno utemeljenimi specialnostmi

v medicini le s hudimi napori uspevala pridobiti približno enakopraven položaj. Druga, ki je malo doma med naravoslovnimi, malo med humanističnimi, malo med družbenimi vedami, velikokrat pa nikjer, bi klinično psihologijo mnogokrat uvrstila kar med medicinske discipline. Notranje napetosti se pogosto prenašajo navzven in se pojavljajo kot napetosti med strokami, da bi bil v domači hiši mir.

Tako psihiatrija kot psihologija sta skozi zgodovino kazali do psihoanalize, s tem pa tudi do psihoterapije nasploh, izrazito ambivalenten odnos: zavračali sta ju, da ne bi bili videti še bolj neznanstveni, in prilastiti sta si ju skušali kot obetavno strokovno prakso.

Razvojni trendi zadnjih nekaj desetletij psihoterapiji le obetajo lepšo bodočnost. Kot po pravilu, da procesom diferenciacije in separacije sledi druženje v bogastvu različnosti, so se pojavili integracijski trendi. Tudi raziskovanje v psihoterapiji se je preusmerilo od mrzličnega iskanja podatkov o tem, kateri psihoterapevtski pristop je učinkovitejši, k spoznanjem, da je psihoterapija učinkovita v svoji raznolikosti. Zadnjih dvajset let v razvoju psihoterapije zagotovo pripada integraciji.

Ideja ustvariti pogoje, da se bo oblikoval poklicni profil visoko specializiranega psihoterapevta, ki bo v sebi integriral vsaj del različnosti, ki jih sedaj pripisujemo predhodnim poklicnim profilom in različnim psihoterapevtskim šolam, se lahko zdi skregana z zdravim razumom, vendar kaže, da ni alternative nadaljnjega razvoja te stroke.

ODNOS - OSREDNJE POLJE INTEGRACIJE

V psihoterapiji ponovno odkrivamo tisto, kar je znano že od časov Hipokrata in Galena - da imata odnos in povezanost med ljudmi osrednje mesto v zdravlilstvu.

Odnos je tako specifičen človeški fenomen, da mu mnogi filozofi, psihologi, sociologi, antropologi in drugi posvečajo veliko prostora. Zgodnji (predvsem družinski) odnosi omogočajo otroku, da postane človek, lahko pa naredijo tudi občutno škodo. Odnos med zdravnikom in bolnikom, tako podrobno preučevan v psihiatriji in medicini nasploh, še posebej pa v psihoterapiji, naj bi ustvarjal polje korekcije bolezni ali motenosti, ki je nastajala nekoč v patogenih odnosih. Splošno je znano, da imajo lahko že običajni medčloveški

odnosi terapevtsko vrednost. Struktura religij nadaljuje mrežo družinskih in rodbinskih varovalnih in kontrolnih odnosov v višji moralni red suportivnih odnosov.

Psihoterapevtski odnos se razlikuje le po tem, da predstavlja dandanes izkušnje in znanstveno ugotovljene terapevtske dejavnike odnosa, povezane v strukturo terapevtske delovne alianse.

Danes morda še ne moremo govoriti o enem psihoterapevtskem odnosu ne glede na psihoterapevtsko šolo oziroma temeljni poklicni profil. Velikokrat nastajajo razlike tudi zato, ker se psihoterapevti ukvarjajo z različnimi pacienti in uglasijo odnos na njihove značilnosti. Psihiatrija in klinična psihologija tudi vsaka zase pokrivata neko polje, v katerem prakticirata neko generično (kot pravijo Britanci) psihoterapijo - prvi medicinsko, drugi psihološko psihoterapijo. Podobno bi lahko obema pripisali neko izvirno svetovanje - zdravstveno in psihološko svetovanje. Takšna psihoterapija ali svetovanje bosta verjetno vedno imela svojo vlogo, le vedeti je treba, da ima odnos v neki instituciji oziroma z ljudmi v belem plašču nekatere specifične karakteristike. Od sedemdesetih let dalje pa v Evropi postopoma sledimo svežim idejam: razviti samostojno poklicno polje psihoterapije, ki bi presegala dosednji nivo generičnih psihoterapij v okviru drugih specialnosti in bi sama po sebi predstavljala specialnost ali subspecialnost. Tako se vse bolj uveljavljajo tisti, ki si prizadevajo za skrbno integracijo različnih znanj v strukturo psihoterapevtskih znanj na ta način, da ne ustvarjajo ene zlitine brez prepoznavnih specifičnih razlik.

Če kje, potem obstaja konsenz med različnimi psihoterapevtskimi pristopi ravno glede tega, da je temeljnega pomena odnos, ki omogoča klientu pozitivno spremembo.

Raziskovanje učinkovitosti različnih terapevtskih pristopov je pokazalo le to, da ne daje jasne prednosti nobenemu od njih. "Vsi so zmagali in vsi zaslužijo medalje", pravi Luborski s sodelavci (1975).

Terapevtske dejavnike najdemo tako v terapevtu in njegovi poklicni usmeritvi kot v klientu, predvsem pa v njunem medosebnem odnosu. Clarkson (1994) navaja mnoge raziskovalce, ki so poudarjali, da je odnos med terapevtom in klientom mnogo pomembnejši dejavnik kakor pristop oziroma tehnika sama. Medosebnost psihoterapije, prej implicitna, postaja s tem ekspliciten in pogosto raziskovan terapevtski dejavnik. Pred nekaj desetletji

so bile običajne razprave o tem, ali naj bo psihoterapevt v odnosu tak, kakršen je kot osebnost, ali mora odnos profesionalno uravnavati in dozirati. Danes je gotovo, da je psihoterapevt profesionallec, ki specifično izobražen in izvežban gradi odnos psihoterapevtske delovne aliance.

Kahn (1991) meni, da je psihoterapevtski odnos tako pomemben, da mora psihoterapevt tudi živeti skladno z nekaterimi temeljnimi pravili psihoterapije. Tako ne more opustiti meje in dovoliti, da bodisi sam stopi v življenje pacienta ali pacientu dopustiti, da stopi v njegovo zasebno življenje kot prijatelj ali ljubimec. Celo s svojci ne sme načenjati pogovorov o svojem poklicnem delu, ki bi lahko odstrli tudi najmanjši delček zaupnosti. Mnogi pacienti bi to doživeli kot izdajstvo. Najmanjše variacije v odnosu so hkrati že variacije v psihoterapiji. Drugi razlog, zakaj je psihoterapevt tako pozoren na odnos, je v spoznanju, da je odnos močan terapevtski dejavnik. Kahn meni, da je morda celo najmočnejše terapevtsko orodje od vseh sredstev. Sklicuje se na svojega učitelja, ki je dejal, da je odnos v resnici terapija sama.

Clarkson (1994) navaja pet vrst psihoterapevtskega odnosa, pet modalitet, ki jih najdemo v vsakem psihoterapevtskem pristopu, ne glede na to, ali neka psihoterapevtska šola to upošteva ali ne. Te modalitete so: delovna aliansa, transferno kontratransferni odnos, reparacijsko razvojno usmerjeni odnos, jaz-ti (vi) odnos in transpersonalni odnos.

Terapevtska delovna aliansa

Zajema esencialno modaliteto psihoterapevtskega odnosa. Označuje analitični delovni odnos, tisto kvaliteto, ki nastaja med pacientom in terapevtom tukaj in sedaj ter temelji na racionalnem, observirajočem delu ega pacienta in na analizirajočem egu terapevta, pri čemer sta oba dogovorjena, da z analitičnimi predelavami bolečih vsebin v doživljanju pacienta izpeljeta terapevtski proces (Praper, 1996, str. 247). Vseeno je, ali temu rečemo drugače; na primer v transakcijski analizi bi rekli, da je terapevtska delovna aliansa dogovor med odraslim v psihoterapevtu in odraslim v pacientu - klientu. To je v bistvu tisti del odnosa, ki omogoča raziskovanje oziroma klientu samoraziskovanje celo odnosa samega, kadar na primer vnaša transferne vsebine.

Griffith (1990) (po Clarkson, 1994) je z raziskavami pokazal, da je terapevtska delovna aliansa potrebna celo v praksi splošnega zdravnika, še posebej ko pacient iz nezaupanja po svoje odreja jemanje zdravil. Skupno

vsem pomembnejšim psihoterapevtskim pristopom in šolam je to, da modaliteto alianse razumejo kot odkrivajoč, prospektivno naravnan odnos, ki pa je zgrajen na temelju emocionalne naklonjenosti neposredne topline, primerne empatije terapevta in na soglasju med terapevtom in pacientom.

Transferno kontratransferni odnos

Je modaliteta odnosa, o kateri se je psihoanalitična literatura najbolj razpisala in ga tudi ekstremno dobro obravnavala kot sredstvo terapije. Druge šole so včasih ravno ta vidik odnosa zavračale, da bi se razlikovale od psihoanalize. Transferne vsebine so podrejene dvema prenosoma:

- od primarnih objektov na kasneje v življenju prisotne osebe, ki omogočajo elemente objektnega odnosa in
- iz infantilnega obdobja v odraslost, ne da bi se psihična vsebina kaj prida spremenila. Zato transferne vsebine prepoznamo po specifični nezrelosti.

Že Freud sam je psihoanalizo prej kot zdravljenje videl kot poskus razumeti. Zato se je zavzemal za terapevtov "nevtralni" odnos, v katerem bi klient lahko izrazil, prepoznal in končno razumel transferne vsebine, preko njih pa tudi v infantilnem obdobju ponotranjene konflikte. To je tisto, kar Laplanche in Pontalis (1988) vidita kot par excellence analitično situacijo. Skozi transfer se izrazijo infantilni prototipi, pacient jih ponovno silovito doživi v originalni infantilni obliki senzacije in hkrati kot odrasli zazna nelogičnost te silovitosti. To mu daje možnost predelave nekoč doživetih vsebin. Psihoterapevtske šole, ki deklarativno ne vključujejo analize transferja, pogosto ne morejo mimo tega. Na primer, v transakcijski analizi hkrati, ko nočejo biti historični, pravijo: "Kadar se zgodi, da pacient iz ego stanja otroka skuša izzvati očeta oziroma mater v terapevtu, ga terapevt s tem konfrontira."

Pri delu na transfernih vsebinah pacienta smo spoznali, kako neločljivo je s transferjem pacientovih vsebin prepleten tudi kontratransferni odgovor terapevta v vsej svoji spremenljivosti. Klasična definicija zato kontratransfer vidi kot terapevtovo iracionalno reakcijo na transferne vsebine pacienta, sodobnejše definicije pa vse bolj vključujejo kakršno koli vnašanje infantilnih vsebin terapevta v terapevtski odnos. Kontratransfer lahko tako usodno oškoduje terapevtski proces, da je danes z visoko stopnjo konsenza med različnimi šolami v standarde in normative edukacije kot enakovredni del vnešena supervizija.

Reparacijsko - razvojno usmerjeni odnos

Je tista modaliteta odnosa, ki v psihoterapiji vse bolj uveljavlja razvojno-procesno pradiɡmo. V celotnem psihoterapevtskem odnosu nastaja ta sestavina iz prevladujočih pričakovanj pacienta in količine oskrbovanja s strani terapevta. Kadar na maligno regresivna pričakovanja in reparacijske zahteve pacienta, ki ponuja svojo vlogo majhnega, ubogega in žrtve, terapevt odgovori s pretiranim oskrbovanjem iz svoje potrebe dobre matere ali rešitelja, je ta odnos izjemno destruktiven. Razvojno usmerjeni odnos hkrati z empatijo vključuje tudi optimalno frustracijo, podporo pacientovi aktivnosti.

Velika večina psihoterapevtskih pristopov pozna danes koncepte "odnosa glede na razvojne potrebe". Z vso upravičenostjo lahko govorimo o konceptu "za razvojno fazo specifičnega odnosa", kjer sta stopnja gratifikacije in frustracije uɡlašeni na pacientov razvojni proces oziroma razvojne potrebe. Terapevt v začetnih ali regresivnih fazah pacientu, ki je nezaupljiv in se še ni "udomačil" v terapevtskem odnosu, nudi več razumevanja, sprejemanja, holdinga (Winnicott, 1958), simbiotične izkušnje (Mahler, 1975) in predvsem konstantnosti (Hartmann, 1956). Kasneje, ko je pacient konstantnost že ponotranil, okrepi frustracijo kot izziv in dodaja več podpore akciji, več vzpodbude.

Za razvojno fazo specifični odnos je veliko bolj kot ostale modalitete odnosa blizu odnosu starši - otrok, v katerem imajo pač starši, ki so že prehodili pot otroštva, možnost empatije za otrokove razvojne potrebe. To je še posebno pomembno pri delu s pacienti z razvojnimi deficiti ega. Zaradi tega je ponovno v ospredju spoznanje, da terapevt v procesu edukacije potrebuje lastno izkušnjo, tudi če prakticira vedenjsko ali kognitivno terapijo.

Jaz - ti (vi) odnos

Iz humanistično eksistencialne tradicije prihajajo opozorila, da je terapevtski odnos hkrati vedno tudi realen, aktualen odnos med dvema osebamama. Ta modaliteta odnosa vključuje tiste zdravilne dejavnike, ki se tudi sicer odvijajo v vsakdanjih odnosih. Buber (1970) je opozoril, da kaže pravzaprav razlikovati nihanje odnosa jaz - vi, jaz - ti in jaz - tisto. Vsa psihoanalitična literatura pa o teh elementih odnosa govori kot o realističnem odnosu. Tudi v psihoanalizi so od Freuda dalje prepoznavali terapevtski pomen realnega medosebnega odnosa, hkrati pa opozarjali na upoštevanje etičnih načel. Zato

ni bilo vprašanje, ali nevtralnost in terapevtski odnos ali realen medoseben odnos. Nevtralnost ne izključuje realnega medosebnega odnosa in terapevt, ki odnos terapevtsko odmerja, nikakor ne "igra" lažne naklonjenosti in pristnosti, ampak iskreno, pošteno in naklonjeno ostaja eksplorativen in delovno profesionalen. Pacient potrebuje prav takšno obliko trdnosti terapevta, da bi v terapiji napredoval (Praper, 1996).

Brez temeljne naklonjenosti, razumevanja, tovarštva in tudi nekaj pomirjanja, podpore in pomoči bi eksplorativnost in delavnost ordinacijo spremenila v raziskovalni laboratorij, toda brez eksplorativnosti in delavnosti bi srečanje ostalo le socialni dogodek z iskanjem in ponujanjem tolažbe.

Čeprav terapevt ne sme prehitro razbiti pacientove idealizacije terapevta, tudi ni potrebno podpihovati iluzije grandioznosti in omniscientnosti (kar pravzaprav nakazuje šibkost). Bolj koristi, če se ne ustraši kakšnega svojega napačnega razumevanja ali slabosti. Tako tudi pacient zlahka sledi od medosebnega do transfernega, od fantazije do realnosti in spet drugam. Sullivan (1940) je mnenja, da aktualna osebna nota ne bo spremenila terapevtskega odnosa v socialno srečanje. Tudi Fairbairn (1952) meni, da je tisto, kar je še posebej zdravilno, resnično srečanje. Le znotraj dobrega medosebnega odnosa je mogoče odkrivati druge modalitete odnosa.

Morda so takšna mnenja na videz nasprotujoča Freudovim napotkom deloma tudi zato, ker v času, ko je on govoril o "pozitivnem" ali "negativnem" transferju - za njim pa so to posnemali Fenichel in drugi - transferja še niso ločili od terapevtske delovne aliance in Freud v bistvu govori o pristnem in realističnem odnosu med analizandom in analitikom. Zahteval pa je, da oba kot partnerja v terapevtskem procesu drug drugega izključita iz realistične življenjske situacije. To nazadnje ni nič drugega kot humanistično pravilo nevpletanja terapevta v klientovo realno življenje, ki izhaja že iz taoistične tradicije. To, skupaj s priporočilom, da terapevt ne prevzema nase odgovornosti za klientove odločitve, je postala skupna drža sodobnih terapij. S premikom od diadne modalnosti psihoterapije na skupinske in družinske oblike je to postalo samo še bolj prisotno in razumljivo.

Transpersonalni odnos

Vključuje v terapevtski odnos duhovno dimenzijo. Na to modaliteto opozarjata jungovska tradicija, pa tudi humanistično eksistencialna paradigma.

Mnogi pacienti v terapevtskem procesu dosežejo transcendenco samorazumevanja v filozofski smisel obstajanja. Takšen transpersonalni odnos jih postavlja izven časa, jih hkrati individualizira in vrača človeški vrsti. Tisto, kar jih povezuje z ostalimi, je sprejemanje vzajemnega nezavednega. To je nivo, ko potreba ozavestiti nezavedno ni več osrednja naloga terapije. Protislovno na eni strani opazimo, da potreba "narediti", "doseči", "doživeti" in podobno nekako kar usahne, pa vendar se niti pacient niti terapevt ali terapevtska skupina ne počutijo prazne, ampak polne in bogate v tem položaju, izraženem v eni sami starogrški besedi: Koinonia.

STANJE V SLOVENIJI

V bivši državi je Ljubljana poleg Zagreba in Beograda predstavljala enega od treh centrov izobraževanja na področju psihoterapije. Leta 1973 so se na prvem sestanku organizirali tudi edukatorji psihoterapije v Jugoslaviji.

V Združenju psihoterapevtov Jugoslavije je skupina slovenskih edukatorjev predstavljala tisti napredni del, ki se je pričel zavzemati za subspecializacijo iz psihoterapije. Na sestanku v Mataruških toplicah v Srbiji leta 1977, torej več kot pred dvajsetimi leti, so sprejeli tudi usmeritve programov, ki naj bi obsegali konzultacije, supervizijo in skupinsko didaktično analizo.

Na tretjem sestanku edukatorjev psihoterapije Jugoslavije, leta 1981 v Kranjski gori, smo slovenski predstavniki že razgnili predlog programa, ki je bil toplo sprejet, vendar ne brez skepse, ali bo tudi izvedljiv. Takrat smo prvič na glas izrekli idejo, ki je danes tako nova v Evropi - da je cilj pripeljati do verificiranega poklica psihoterapevta. Usmerjena specializacija naj bi se nadaljevala iz temeljnih specializacij iz psihiatrije ali iz klinične psihologije.

Tri leta kasneje (1984) so na sestanku edukatorjev v Zagrebu ugotavljali, da program ni stekel. Pričeli so razmišljati o vstopnih kriterijih in močno pod vplivom zagrebških razmer omejili vstop v usmerjeno specializacijo na zdravnike nevrologe, psihiatre ali pedopsihiatre, hkrati pa so potrdili supervizorje, med njimi tudi Leopolda Breganta, čeprav psihologa.

Od takrat naprej je vsaka republika skušala nadaljevati pot po svoje. Po več kot desetletju, prof. dr. Eduard Klajn meni, da je program, usmerjene specializacije, ki ga je pripravil slovenski del edukatorjev, bolj koristil Zagrebu kakor Ljubljani, ki ni izpeljala niti ene same usmerjene specializacije.

Danes smo ponovno na razpotju. Želimo se vključiti v evropske tokove, kjer so izjemno aktualna stališča, kakršna smo pri nas pričeli oblikovati leta 1981. Naj jih zajamem v nekaj točkah Strasburške deklaracije iz leta 1990:

Psihoterapija je samostojna znanstvena disciplina, psihoterapevtsko delo predstavlja samostojen in svoboden poklic.

Psihoterapevtsko izobraževanje se opravlja na visoki, kvalificirani in znanstveni ravni.

Raznoverstnost psihoterapevtskih metod je omogočena in zajamčena.

Popolna psihoterapevtska izobrazba obsega teorijo, lastno izkušnjo in prakso pod supervizijo. O drugih psihoterapevtskih postopkih si je potrebno pridobiti zadostna znanja.

Dostop do izobrazbe je mogoč preko različnih predizobrazb, zlasti preko humanističnih in socialnih znanosti.

ZAKLJUČEK

Po opisanem poudarku na naravi odnosa se lahko pridružimo tistim, ki menijo, da teoretični model sam zase, še manj pa obvladanje tehnik vseeno nimata takšnega vpliva, da bi psihoterapevt moral do podrobnosti znati in obvladati tudi tisto, za kar ne najde korenin v lastnem opažanju in izkušnjah. Ni utemeljenih razlogov, da bi moral sprejeti postmoderne epistemologije, ki so danes pač popularne. Vse pomembnejšo vlogo ima eksperimentalno raziskovanje, ki ga je težko umestiti v ta prostor, vendar ne nemogoče. Razkrinkalo je že marsikatero psevdoteorijo in psevdoterapijo, odkar mu uspeva tisto, kar je v psihoterapiji zares težko - kontrolirati placebo. Na drugi strani pa odkriva skupne terapevtsko relevantne dejavnike in odpira vrata nekaterim psihoterapijam, ki še niso dosegle standardov.

Avtorja ne bi želela, da bi ta prispevek izzvenel kot navijanje za eno vseobsegajočo psihoterapijo. Verjameva, da imajo generične psihoterapije - kot medicinska psihoterapija v psihiatriji in psihološka psihoterapija v klinični psihologiji - svoje mesto in da bodo vedno obstajali različni pristopi z različnimi poudarki, saj so tudi ljudje, ki vstopajo v psihoterapijo, in tisti, ki jo izvajajo, različni ljudje. Zato bodo še naprej obstajale različne šole, različni

koncepti, različne izkušnje in različne supervizije. Vendar pa je pomembno, da vsak educirani psihoterapevt združi v sebi znanje, lastno izkustvo in supervizijo kot model učenja.

Poznavanje razlik preprečuje konfuzno uporabo pristopov, kakršna tudi klientom ne bi več omogočala izbora, terapevtom pa bi zameglila jasnost pogleda. Hkrati pa je integracija te raznolikosti tisto, kar nastaja z asimilacijo multiplosti pogledov. Ta proces pa logično vodi v nadgradnjo, do poklica visoko specializiranega psihoterapevta. Tako nastaja eden redkih zares transdisciplinarnih prostorov. V tem prostoru psihiatrija in klinična psihologija nista in ne bosta edini, sta in bosta pa nepogrešljivi. Psihiatrija varuje psihoterapevte pred zanemarjanjem biološko fizioloških aspektov psihičnih motenj, hkrati pa vrača v somatsko medicino spoznanja, da telesnega dogajanja ni mogoče povsem ločiti od duševnih, duhovnih, razvojnih in socialnih komponent. Klinična psihologija prenaša v psihoterapijo prenaša bogata znanja teorij osebnosti, razvojne psihologije in - kar je še posebej pomembno - raziskovalne metodologije. Pri oblikovanju programov izobraževanja visoko specializiranega psihoterapevta bosta prav psihiatrija in klinična psihologija bistveno določali strukturo znanj, ki bodo predstavljala vstopne kriterije za vse profile, ki se bodo podajali na dolgo pot edukacije za poklic psihoterapevta.

Avtorja se zavedava, da je tudi ta prispevek na prvi pogled sam po sebi protisloven. Ustavlja se ob različnih pristopih, različnih paradigmah, elementih terapevtskega odnosa, razplete pa se v eno, tisto, kar ima tisoč obrazov, pa je kljub temu psihoterapija, samostojna disciplina, ki je sama zase prepoznavna kot specifična oblika medsebojnega vplivanja. Danes se ustavljamo ob istih temeljnih vprašanjih, ne glede na to, skozi katera vrata (predhodni poklicni profil ali psihoterapevtsko šolo) vstopamo vanjo. Razumljivo je, da ta mozaik zagledamo šele, ko se prenehamo igrati s posameznimi kamenčki. Kamenčki se med seboj seveda razlikujejo po obliki in barvi. Zelo pomembno je, da te razlike upoštevamo, ko sestavljamo mozaik. Vendar, ko se pokaže vsa njegova podoba, posamezni kamenčki niso več tako pomembni.

Tudi v integraciji, ki se bistveno razlikuje od eklekticizma, pri katerem pogosto vse kamenčke stlačimo v eno vrečo, je nekaj transpersonalnega.

VIRI

1. Buber M. (1970). I and Thou. Edinburgh: T&T Clarc.
2. Clarkson P., Pokorny M. (1994). The Handbook of Psychotherapy. London, New York: Routledge.
3. Erwin, E. (1997). Philosophy and Psychotherapy. London: Sage Publications.
4. Fairbairn W. R. D. (1952). Psycho-analytic Studies of the Personality. London: Tavistock.
5. Griffith S. (1990). A Review of the Factors Associated with Patient Compliance and the Taking of Prescribed Medicines. British Journal of General Practice 40: 114-16.
6. Kahn M. D. (1991). Between the Therapist and Client: The New Relationship. New York: W. H. Freeman.
7. Laplanche J., Pontalis J. B. (1988). The Language of Psycho-analysis. London: Karnac.
8. Luborsky L., Singer B., Luborsky L. (1975). Comparative Studies of Psychotherapies. Archives of General Psychiatry 32: 995-1008.
9. Praper P. (1996) Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
10. Sullivan H. S. (1940). Conception of Modern Psychiatry. New York: Norton.
11. Report of the EFPPA Task force on Psychotherapy (1997). Neobjavljeno, dostopno na Društvu psihologov Slovenije.

UREJENOST OSEBNOSTI VZGOJITELJA KOT SVOBODA IN ODGOVORNOST POSAMEZNIKA

Zdenka Zalokar Divjak

KLJUČNE BESEDE: svoboda, odgovornost, duhovna razsežnost človeka, smisel življenja, osebnost vzgojitelja

KEYWORDS: freedom, responsibility, spiritual dimension of human being, meaning of life, personality of an educator

POVZETEK

Svoboda posameznika je zaobjeta z odgovornostjo lastnega ravnanja. Človekova avtonomija leži namreč v njegovi duhovni razsežnosti, kjer si vsakdo svobodno izbira svoja dejanja in ravnanja. V. Frankl poudarja, da človekova duhovna dimenzija ponazarja pot, ki vodi od svobode k odgovornosti in je hkrati pot vsakega zorenja osebnosti. Gre seveda za vprašanje, kako naj posameznik skrbi za svoje duhovno področje, da se bo prav odločil, da bo osmisлил svoje življenjsko poslanstvo. Ena od možnosti so skupinska srečanja ljudi, ki delajo v pedagoških poklicih. V VVZ Krško deluje takšna skupina že vrsto let. Posameznik namreč lahko svoje vsakodnevne stiske odlaga v krogu ljudi, ki imajo podobno delo, poleg tega pa se mora truditi za čim bolj smiselne odločitve glede svojega osebnega in poklicnega življenja. V ta namen se uporabljajo zlasti biblioterapija in osebne izkušnje udeležencev skupine. Rezultati našega dela dokazujejo, da brez urejene

osebnosti vzgojitelja ni možno pričakovati kvalitetnega vzgojnega dela z otroki.

SETTLED AND SATISFIED EDUCATOR'S PERSONALITY AS FREEDOM AND RESPONSIBILITY OF INDIVIDUAL

ABSTRACT

Freedom of an individual is conditioned by the responsibility for one's own actions. Man's autonomy is in his spiritual dimension where everybody can make free choice of his own acts and treatments. V. Frankl points out that man's spiritual dimension illustrates the way that leads from independence to responsibility and is at the same time the way of every personality maturing. The question is how an individual should care for his spiritual dimension in order to make correct decision, to make his mission in life meaningful. One of the possibilities is that people working in education organize themselves in groups. In Krško kindergarten such a group was established several years ago. Any individual can share his everyday problems within the group of people engaged with similar tasks while at the same time he has to strive to make the most meaningful decisions possible concerning his personal and professional life. For this purpose bibliotherapy and personal experience of the participants are used. The results of our work show that only from a settled and satisfied personality of an educator quality educational work with children can be expected.

UVOD

V zgodovinskem, psihološkem in antropološkem pogledu je na vprašanje človekove osebnosti veliko odgovorov, ki vsak zase prispevajo k podobi človeka, kakršnega si danes predstavljamo ali si vsaj želimo čim boljše spoznati.

Ne glede na vsa ta in še mnoga druga spoznanja bomo na tem mestu naredili samo kratek povzetek, ki nam bo odprl pot do tiste podobe, ki bo pravzaprav

predmet našega dela. Najprej so se teoretiki, ki so se začeli ukvarjati s človekovo osebnostjo, opirali na trditve, da je človek biološko bitje, ki ga vodijo geni in je potemtakem nadaljnji razvoj človekove osebnosti določen z dednostjo. Tem spoznanjem so kmalu sledila proučevanja psihologov in pedagogov, ki so za dolgo časa pustila pomemben pečat na različnih področjih znanosti. Gre za teoretike, ki so trdili, da je človek vsaj v tolikšni meri, kot je proizvod dednosti, tudi proizvod okolja. Pod formulacijo okolja pa so definirali vse dejavnike, ki jih danes opisujemo kot faktorje socializacije oziroma prosocialne dejavnike, to pa so: družina, šola, vrstniki, mediji itd.

S pojavom psihoanalize in njenih privrženecv smo dobili vpogled v novo področje človekove osebnosti, katerega poznavanje je v veliki meri pripomoglo k terapiji nevroz. Gre za področje nezavednega in podzavednega, ki prav tako uravnava naše vedenje in doživljanje.

K pomembnejšim spoznanjem bi bilo potrebno omeniti tudi vse tiste, ki govorijo o človeku kot božjem otroku in prav tako tudi vse postmodernistično usmerjene teoretike, ki trdijo, da naj bi bil človek zlasti vodnik samemu sebi.

Logoterapija - človek je absolutno nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne razsežnosti

V smislu čim bolj celovite podobe človekove osebnosti bomo s pomočjo Franklove logoterapije razložili zgradbo človeka. Po Franklu (1981) osnovna človekova težnja ni težnja k užitku, moči, materialnim dobrinam in podobno, temveč je težnja po smiselnosti. Logoterapija izhaja iz osnovne antropološke postavke, da je človek relativno svobodno in s tem odgovorno bitje. Usmerjena pa je v pomoč človeku, da se te svobode zaveda in jo skupaj z odgovornostjo v življenju tudi uresniči.

TELESNA RAZSEŽNOST

Telesno razsežnost sestavljajo vse biološke, kemične in fizikalne sestavine, ki po svojih lastnih zakonitostih uravnavajo življenje žive in nežive narave. Ker gre za prvine, ki so iste pri ljudeh, kameninah, vodi, zraku, prsti, rastlinah in živalih, ter za nagonske in dednostne procese, lahko trdimo, da gre pri telesni razsežnosti za neko vrsto prisile, v smislu vnaprej določenih zakonitosti, na katere človek ne more bistveno vplivati s svojim ostalim duševnim ali

duhovnim delom. To je pomembno poudariti zaradi tega, ker delujeta ostali dve razsežnosti na povsem drugačnih zakonitostih.

DUŠEVNA RAZSEŽNOST

Duševno življenje temelji na delovanju psihičnih procesov, od katerih so najbolj pomembni procesi mišljenja, čustvovanja, spomina, zaznav, temperamenta in osebnostnih lastnosti. Sodobna psihologija in pedagogika vse te procese zelo natančno proučujeta in njihove rezultate v praksi na široko uporabljamo. Poznamo tudi ogromno kvantitativnih instrumentov, ki te procese merijo, tako da se z veliko gotovostjo lahko zanesemo na njihove ugotovitve. V primerjavi s telesno razsežnostjo, kjer poteka dogajanje tako rekoč po svojih zakonitostih, pa gre pri duševni razsežnosti vedno za odzive na neke dražljaje, za poskuse zadovoljitve različnih človekovih potreb in motivov.

Psihološke teorije, ki jih zagovarjajo šole psihoanalize in behaviorizma, temeljijo na predpostavki, da človeka določajo njegove biološke, psihične in socialne danosti. Veliko govorijo o pomenu dednosti in okolja, zgodnjega otroštva in učenja, telesne konstitucije, vpliva socialnih okoliščin, pri čemer je v ospredju, da vse te variable vnaprej odločijo o človekovem življenju in vedenju.

V logoterapevtskem jeziku to pomeni, da je človekovo vedenje in ravnanje determinirano tako s svojo fizično kot s psihično razsežnostjo, kar pa še ne pomeni, da lahko človeko ravnanje zreduciramo na ti dve dimenziji. V številnih psiholoških in pedagoških knjigah še naletimo na trditve, da je človekova osebnost sestavljena iz telesne ter duševne razsežnosti, ali na medicinske razlage, ki govorijo o skrbi za človekovo fizično in psihično ravnovesje. Duševno delovanje je torej le ena razsežnost, ki deluje v enoviti celoti z ostalima dvema razsežnostima.

Točno razumevanje omenjenih dimenzij osebnosti je potrebno zaradi nadaljnje uporabe v praktičnem delu, na vzgojnem, medicinskem, sodnem in še ostalih področjih, ki se ukvarjajo s človekom in njegovim ravnanjem. Iz svoje prakse lahko to zelo dobro ponazorim s primeri, ki sem jih reševala na začetku svoje poklicne poti. V primeru, da je bil k meni poslan otrok, ki je odpovedal pri šolskem delu, sem najprej opravila vse razgovore s starši, učitelji, pregleda sposobnosti pri otroku ter na koncu lahko naredila zelo

dobro analizo in poročilo. Ugotovitve so se vedno nanašale na neke vzroke (slabe družinske razmere, slaba družba, nizke sposobnosti, slaba motivacija, težave s koncentracijo ipd.), ki so že sami po sebi napeljevali na zaključke slabše prognoze rešitve problema. Dejansko pa vse te ugotovitve spadajo v kategorijo psihične dimenzije osebnosti, kjer ima vsak zakaj tudi svoj zato (vzrok - posledica), zato je razumljivo, da drugačni zaključki tudi niso bili možni. Vendar pa se je v praksi potem izkazalo, da so se problemi reševali zelo različno: tisti najslabši primeri so lahko postali zelo urejeni in pridni učenci in obratno, najbolj pridni, neproblematični otroci so postali velike barabe.

Vzgojitelji in starši najbrž instinktivno začutijo, da je otrok mnogo več kot le skupek nekih genov in vplivov okolja, tako da potem s svojim ravnanjem ne obupajo pri svojem vsakodnevnem delu.

DUHOVNA DIMENZIJA

Determinizmu, ki je dominiral v psiholoških interpretacijah človeka, se je postavil po robu Frankl (1977), ki je opisal duhovno dimenzijo, ki jo sicer vsi čutimo in se z njo tudi veliko ukvarjamo. Ker je po definiciji duhovna dimenzija dimenzija človekove svobode, tudi ne podleže determinističnim zakonitostim.

Svoboda pa ne pomeni svobodo od različnih telesnih in duševnih danosti, ne gre torej za svobodo od nečesa, temveč za svobodo za nekaj, za svobodno stališče do teh danosti, možnosti izbora glede na odgovor lastne usode. Človek v nobenem primeru in v nobenih okoliščinah ni svoji usodi izročen na milost ali nemilost. Usodo sestavlja skup nespremenljivih faktorjev, toda usoda je tudi tisto, na podlagi česa se lahko razvija človekova svoboda, in je zato tudi izziv za človeka, ker se s svojo usodo lahko sreča na najrazličnejše načine.

Človek lahko daje odgovor po svojem izboru, ker človek nazadnje določa sam sebe. Ne vzdrži trditev, da človek kar preprosto obstaja, ampak vedno odloča, kakšen bo njegov obstoj in kaj bo sam postal v naslednjem trenutku. Prav tako ima vsak posameznik svobodo, da se lahko vsak hip spremeni. Prihodnost človeka lahko napovedujemo le v zelo širokih statističnih okvirih, veljavnih za skupino, posamezna oseba pa je v bistvu nenapovedljiva. Osnovo za kakršne koli napovedi bi pomenile telesne, duševne in socialne

okolščine. Vendar smo poudarili, da je ena glavnih značilnosti človekovega obstoja zmožnost, da se dvignemo nad te okoliščine in jih presežemo.

Duhovno dimenzijo poimenuje Frankl tudi noogeno, po grški besedi "*noos*" = duh. Poudariti je potrebno, da ne gre za religiozno, mistično ali filozofsko razlago duhovnosti, temveč za specifično človeške prvine, kot so: ideje, ideali, kreativnost, imaginacija, odgovornost, intuicija, transcendenca, skratka, celotno polje človekove svobode. Vse te prvine v svojem vsakdanu zelo dobro poznamo, zato je nujno, da spoznamo tudi njihovo antropološko razlogo.

Frankl je iz njih izpeljal svojo osnovno premiso - voljo do smisla, kot osnovo človekovega ravnanja. Če zopet potegnemo vzporednico s telesno in duševno razsežnostjo, za kateri smo ugotovili, da sta pogojeni z lastnimi zakonitostmi ter s potrebami, željami in motivi od zunaj, potem gre pri prvinah duhovne dimenzije vedno za osebno odločitev in osebno odgovornost posameznika. Osebne svobodne odločitve ni mogoče reducirati in razlagati z drugimi vzroki, ker je svoboda samo tisto, kar je samemu sebi vzrok. Prav tako se svoboda tudi izmika znanosti (ni določena, ni merljiva) in nihče razen tistega, ki se je odločil, ne ve za vzrok.

Pri vzročno determiniranemu ravnanju sta zunanji in notranji vzrok določena, zato je tudi znanstven pristop k takemu vedenju in ravnanju dokaj lahek. Na praktičnih primerih si bomo najlažje predstavljali razlike med psihično in duhovno dimenzijo.

Psihična dimenzija

- naloge opravimo, ker smo vanje potisnjeni;
- odgovarjamo na "*potrebo*";
- motivacija je užitek, moč, ugled;
- težnja k samoaktualizaciji.

Duhovna dimenzija

- mi sami smo tisti, ki potiskamo, odločamo, sprejemamo, prevzemamo odgovornost;
- izražamo osebno izbiro;
- motivacija je smisel;
- težnja k samotranscendenci;
- delamo zaradi nečesa ali nekoga.

Primeri:

<i>Moje življenje je smiselno, kadar tečem.</i>	- (telesna dimenzija)
<i>Moje življenje je smiselno, kadar sprejemam pohvale.</i>	- (psihična dimenzija)
<i>Moje življenje je smiselno, kadar sem z otroki.</i>	- (duhovna dimenzija)
<i>Moje življenje je smiselno, kadar igram karte.</i>	- (psihična dimenzija)
<i>Moje življenje je smiselno, kadar pripravim dobro jed.</i>	- (telesna dimenzija)
<i>Moje življenje je smiselno, kadar sem s prijatelji.</i>	- (duhovna dimenzija)

Verjetno je najboljša enostavna definicija duhovne dimenzije tista, ki pravi, da duhovna dimenzija ponazarja pot, ki vodi od svobode k odgovornosti, in je hkrati tudi pot vsakega zorenja osebnosti. Čim več svobode si posameznik vzame, tem večja je tudi njegova odgovornost.

SVOBODA

Prvi logoterapevtski aksiom se glasi: človek je svobodno bitje. Če bi ostali pri predpostavki, da je človekovo vedenje determinirano z različnimi dražljaji, bi ga bilo možno tudi vedno določiti ali vsaj predvideti po vzorcu dražljaj - reakcija. Odgovori na dražljaje so tako enoumni, jasni in enoznačni. Vendar del človekovega vedenja ni determiniran z nobenim dražljajem, ne od znotraj ne od zunaj, temveč lahko človek sam kot subjekt nekaj doda v pozitivni ali negativni smeri glede na "odločitev v meni". Ta hipoteza pa že temelji na logoterapevtskem aksiomu, da je človek svobodno bitje. To svobodo mu omogoča ravno duhovna dimenzija, kjer s pomočjo svoje zavesti v dani resničnosti odkriva najbolj optimalne možnosti in s tem tudi svoje naloge. Vse objektivne okoliščine so konstante, ki človeka motivirajo za življenje. Kljub temu pa je človek tudi v okviru meja (objektivnih okoliščin) svoboden, kajti odločitev v vsaki situaciji nastopi v njem samem in ne v pogojih ali motivih.

Prva značilnost duhovne razsežnosti je torej v tem, da ima človek v sleherni situaciji številne možnosti. Naša zavest torej najprej spoznava različne možnosti. Nato mora spoznati, katera od teh možnosti je v dani situaciji smiselna in katera je nesmiselna in se zanjo tudi odločiti. Tu pa že naletimo na prve ovire. Ko se je potrebno odločati za smiselno ali nesmiselno možnost, bi se seveda vsakdo raje odločil za smiselno; ponavadi se človek tudi ne odloči za nekaj, kar jasno vidi pred seboj kot nesmiselno.

Težave nastanejo pri smiselnih odločitvah. Lahko so telesne narave, kar pomeni, da je človeku težko narediti, za kar se je odločil, lahko so duševne,

kadar je v prvi vrsti želja po uživanju in drugi duševni vzgibi, ki vlečejo k trenutnim zadovoljitvam. Za vsako smiselno možnostjo obstaja v ozadju neka naloga, ki jo je potrebno opraviti. Čim večja je vrednota, ki opredeljuje takšno nalogo, tem več zahteva tudi napora, da se ta naloga opravi.

Samo po sebi pa se nam ponuja vprašanje, kaj je tisto v človeku, na podlagi česa se človek lahko odloči, kaj je prav in kaj ni prav oziroma kaj je smiselno in kaj ne. Kadar smo na različnih predavanjih prišli do tega vprašanja, so bili zame vedno zanimivi odgovori. Največ odgovorov se je nanašalo na občutke odgovornosti, intuicijo, notranji glas, tako da je nujno dobro definirati to zmožnost.

Pravimo ji vest in je imanentna duhovna zmožnost, kar pomeni, da posameznik intuitivno dojame edinstven in neponovljiv smisel vsake situacije. Frankl (1981-1985) je vest definiral kot duhovni organ in jo primerjal z magnetno iglo kompasa, ki vedno kaže sever oziroma v prispodobi pravo smer. Vsi tisti, ki so torej razmišljali o neki intuiciji in notranjem glasu, so bili na pravi poti.

Sedaj smo opredelili tudi merilo, po katerem vest presoja, katera možnost je v določenem trenutku najbolj smiselna in katera najmanj. Merilo vesti je nadosebni in nadčasovni svet vrednot v objektivni stvarnosti. Po Franklovi definiciji so vrednote *"abstraktne univerzalijske svete"*. Vrednote so nadosebne, ker jih človek ne more postavljati, ne odpravljati, ne spreminjati. Človek lahko vrednote le odkriva in jih uresničuje ali pa jih zavrže. Nadalje pa so nadčasovne, ker so nespremenljiva struktura spremenljive stvarnosti, so temeljno duhovno gradivo, po katerem je sestavljen svet.

Kako pa je z občutki odgovornosti in vsemi ostalimi družbenimi normami, ki jih moramo v vsakdanu upoštevati, če želimo dobro funkcionirati. Te lastnosti spadajo v kategorijo *"nadjaza"*, ki so ga zlasti psihoanalitiki dobro analizirali. Gre za socialno kategorijo, za tisto, kar je zaželeno in kar se da tudi naučiti in natrenirati.

Če se vrnemo k vesti, je potrebno tudi poudariti, da se prav tako kot ostale duhovne kategorije izmika znanstveni obdelavi, saj uhaja razumski obdelavi in pojmovni opredelitvi. Vendar pa vsak posameznik točno ve, kdaj je bila njegova odločitev smiselna in kdaj ne. Pri vsaki smiselni odločitvi se namreč počutimo dobro ali povedano v ljudskem jeziku - imamo čisto vest in pri vsaki nesmiselni odločitvi imamo slabo vest ali pravimo, da *"vest peče"*. V

jeziku logoterapije pa to pomeni, da sledi smiselni izbiri osebna zasluga in nesmiselni izbiri osebna krivda.

Na dejstvu osebne zasluge in osebne krivde temelji vsa zgodovina kultur, zlasti pa vzgoja. Kolikor se človek svobodno odloča, njegovo delovanje ni reakcija, ampak akcija. Bistvo svobodne odločitve pa je, da ji načelno ni mogoče še naprej iskati vzroka, ker je sama sebi vzrok.

Povedali smo že, da je odločilna posledica osebne svobode osebna odgovornost. Vsakdo ve le zase, kdaj in kje bi lahko naredil dobro ali opustil slabo. Človek je torej avtonomen glede na svoja dejanja in glede na svoje vedenje. Avtonomen v tem, za kar se odloča, kot tudi glede na izbiro merila, po katerem se odloča. V nasprotju s tem ljudje pogosto ugovarjajo, da poteka velik del človekovega vedenja nezavedno in avtomatično, ne da bi se ljudje zavestno odločali. V resnici pa gre za oblikovanje življenja z obilico predsodkov, ki se jih ljudje vztrajno držijo, se z njimi opravičujejo za nedelo, neuspehe itd. Človekova avtonomija leži v njegovi duhovni razsežnosti, zato je ne ogrožajo naši soljudje (kot bi jim to radi podtaknili) ali slabe življenjske razmere, ampak miselni in vedenjski avtomatizmi v nas.

Svoboda posameznika je torej vedno zaobjeta z odgovornostjo lastnega ravnanja. Če prisegamo na individualnost osebnosti in njen demokratični razvoj, je torej potrebno prisegati tudi na njena odgovorna ravnanja.

Musek je "voljno odločitev" (*fiat* ali *veta*) definiral kot posrednico med namero in dejanjem.

Zamisel, namera -----> voljna odločitev -----> izvedba, dejanje

Če naredimo kratek povzetek razlage duhovne dimenzije svobode, smo najprej govorili o sposobnosti dojemanja najbolj smiselne možnosti v dani konkretni situaciji. Nato smo razložili mehanizme, od katerih je odvisna naša odločitev v pozitivno ali negativno smer. Sedaj pa manjka še sklepni del, ko je potrebno odločitev udejanjiti. Tudi pri tem ima človek različne možnosti. Svojo odločitev lahko udejanji, lahko se premisli in je ne uresniči ali pa jo uresniči drugače, kot se je odločil. Toda gre v bistvu za enak duhovni potek, nova je le situacija v danem trenutku in udejanjenje nove, drugačne odločitve.

Tako pridemo do nove značilnosti duhovne razsežnosti. Človek ni nikoli, do zadnjega diha ne, usodno zapečaten. Vsaka prejšnja odločitev in dejanje sta za človekovo zavest novo dejstvo in nova informacija. Odločata tudi o novi situaciji in tako se odpirajo tudi nove možnosti. Če sta bili prejšnja odločitev ali dejanje nesmiselni, je to odšlo v zgodovino kot nepreklicno dejstvo, toda postalo je tudi izkušnja, ki v novem trenutku lahko pomaga do kar najbolj smiselne odločitve. Na ta način pa lahko tudi nazaj popravi prejšnji nesmisel.

Pravzaprav celotna človekova kultura temelji več ali manj na izkušnjah, na preverjanju in učenju. Človek se torej mora vedno odločati, celo v kritičnih razmerah navadno še ostane iskra duhovne presoje. Človekovo samozavedanje, njegovo doživetje različnih možnosti, njegovo svobodno odločanje in delovanje, vest ter druge duhovne zmožnosti so pravzaprav to, čemur pravimo človekova individualna oseba. Vse to pa je tudi temelj človekovega osebnega dostojanstva.

Musek svoje razmišljanje o razsežnosti človekove osebnosti lepo razloži s trditvijo, da ima človek potenciale tako za nagonsko obnašanje kakor za duhovne motive. To, da teži k samo-aktualizaciji, k uresničevanju svojih višjih potencialov in talentov, da želi osmisliti svojo eksistenco in da jo tudi osmišlja z doživljanjem, ki pomeni vrednost po sebi, vrednost v absolutnem, neizbrisnem smislu - npr. doživljanje ljubezni, ustvarjalnosti, spoznanja, upanja in vere, tudi to je del njegove narave, morda najbolj odločilen, vsekakor pa najbolj specifičen del.

ŠIRJENJE PROSTORA SVOBODE

V današnjem času smo priča množičnih vplivov, ki z različnimi tehnikami in pripomočki svetujejo, kako naj človek živi in dela, da bo zadovoljen, umirjen, zdrav, skratka, da bo srečen. To so tudi razumljiva pričakovanja, saj si vsak posameznik to resnično tudi želi. Težava je le v tem, da se do sreče ni mogoče dokopati po lahkih poteh in da veliko ljudi omaga zaradi premajhne osveščenosti in pripravljenosti na napore. Trstenjak nas v svojih delih opozarja, da bo naslednje stoletje stoletje ekologije človeške duše, da bo potrebno vlagati svojo energijo v izboljšanje duhovnih vrednot, saj nam sedanji pokazatelji kažejo zastrašujoče podatke o razvezah, samomomorih, delinkvenci, ipd.

Zato se bomo sedaj osredotočili na problem, kako širiti "*prostor svobode*", da bi se sleherni posameznik lahko obvaroval negativnih posledic.

Lahko govorimo o dveh oblikah, in sicer o :

1. duhovnem širjenju svobode,
2. vedenjskih tehnikah.

Duhovno širjenje svobode pomeni vse tiste elemente, ki smo jih pravkar razložili, zato bomo sedaj samo povzeli glavna spoznanja:

Ostriti svojo pozornost ali duhovno odprtost, da bi v sleherni situaciji odkrili čim boljše možnosti. Človek mora slediti objektivni resničnosti, se vanjo poglobljati, premišljevati, se vse življenje izobraževati in izpopolnjevati, upoštevati izkušnje drugih in se z njimi posvetovati. Potem mu bo tudi resničnost odkrivala vedno večje možnosti, celo na tistih področjih, kjer je sam površen in prevzvišen, da bi jih opazil.

Gojiti svojo vest. Rekli smo, da je temeljna človekova duhovna zmožnost čut za presojanje med smiselnimi in nesmiselnimi možnostmi. Na tihi glas vesti bi morali biti pozorni ob vsaki odločitvi. Dobro počutje, radosti, zdravje pa nam pokažejo, ali so bile odločitve prave ali pa jih bo treba ponovno premisliti, spremeniti, se potruditi še kako drugače.

Krepiti svojo voljo in dobre odločitve. Že večkrat sem omenila, da duhovna moč, kljub temu da je prirojena in neuničljiva, nikomur ne pade iz neba. Če se je ne zavedamo, nas nesmiselne želje in slabi vplivi iz okolja zmamijo v lagodno življenje. Zato je potrebno duhovno moč krepiti prav tako kot telesno - z vajo. Vsaka dobra odločitev je vaja za naslednjo dobro odločitev.

Udejanjiti dobre odločitve. Za kar se je človek odločil, mora tudi udejanjiti. V primeru, da kar naprej tehta, se začne vrteti v začaranem krogu, ki ga pripelje do nevrotičnih stisk. Lahko se seveda pri svojih odločitvah zmotimo, toda vedno je možnost, da se odločimo drugače in to tudi uresničimo. Udejanjanje dobrih odločitev pa pomeni napor. Čim vrednejša je odločitev, tem večjo žrtev zahteva.

Vedenjske tehnike. Obstaja ogromno šol in tehnik, ki so zelo dobro izdelali metode, vaje in treninge za različne probleme. Samo v okviru psihologije učenja imamo na voljo različne tehnike uspešnega in hitrega branja, vaje

pozornosti in koncentracije, tehnike ustreznega sporazumevanja, planiranja učnih enot itd.

V VVZ Krško je bila oblikovana "Skupina za izobraževanje in osebnostno rasti", kjer smo z logoterapevtskim tretmajem dosegli, da so si vzgojiteljice širile možnosti za opravljanje življenjskih nalog in v končni fazi tudi pri uresničevanju osebnostne rasti.

LITERATURA

1. FRANKL, V.E. (1981-1985). *Sinnfrage in der Psychotherapy*. Serie Piper 214. München
2. FRANKL, V.E. (1977). *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*. New York, Vintage Books.
3. FRANKL, V.E. (1981). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. New York, New American Library.
4. ZALOKAR DIVJAK, Z. (1993). *Osebnost vzgojitelja z vidika logoterapije*. Univerza v Ljubljani, neobjavljena doktorska disertacija.

DESETI EVROPSKI SIMPOZIJ O SKUPINSKI ANALIZI "DESTRUCTION AND DESIRE" - UNIČENJE IN POŽELENJE

Franc Peternel, Lev Požar

Kot je znano, je prvo skupinsko analizo pacientov vodil leta 1940 psihiater in psihoanalitik Sigmund Heinrich Foulkes. Gre za demokratičen model psihoterapije s poudarkom na tukaj in zdaj situaciji skupine same kot medija za terapijo, pri čemer terapevt pospešuje rast komunikacij in razumevanja tako, da si prizadeva pomagati skupini (na)učiti se delovati kot terapevtski agens. Skupinska analiza se ne uporablja samo za terapijo, ampak tudi za ukvarjanje, npr. s problemi v organizacijah in institucijah, v skupinah osebja, v pedagogiki in še kje. Iz Anglije se je razširila na Kontinent, kot Angleži imenujejo Evropo. V Evropi je zdaj deset institutov za skupinsko analizo, izobraževanje pa je na voljo tudi v ustanovah, ki nimajo naziva institut, ampak npr. college, seminar ali kot pri nas psihiatrična klinika in medicinska fakulteta. Zanimivo je, da se razen v matični deželi skupinska analiza ni nikjer v Evropi tako razširila kot v bivši Jugoslaviji, kjer so v določenem obdobju potekale kar tri edukacije za kvalifikacijo skupinski analitik. Skupinska analiza se je torej širila iz Anglije predvsem preko študijev, ki so jih organizirali domačini v sodelovanju z londonskim Institutom za skupinsko analizo, sicer pa še preko t.i. evropskih simpozijev, ki predstavljajo pravzaprav svetovne kongrese skupinske analize.

Gostitelja Simpozija, ki je potekal od 24. do 29. avgusta 1996 na univerzi v Kopenhavnu, sta bila Institut za skupinsko analizo iz Kopenhavna in Dansko združenje za skupinsko analizo. Skupinski analitiki smo se sestali v kraju, kamor se je skupinska analiza najprej razširila iz Anglije.

Pri prevodu naslova nisva imela težav z izrazom Destruction, ki sva ga prevedla kot UNIČENJE, oklevala pa sva si prevodom izraza Desire, ki ima v Velikem angleško-slovenskem slovarju naslednje pomene: poželenje, hrepenenje; želja, zahteva, prošnja; zaželeno. Kolebala sva med ŽELJO in POŽELENJEM, da bi pristala pri POŽELENJU, čeprav je tudi ŽELJA uporabna v kontekstu določenih prispevkov.

Razen zadnjega dne je vsak dan imel svojo temo.

Tema prvega dne je bila tema celotnega simpozija.

Tema drugega dne je bila Poželenje in uničenje: Teoretski kontekst in razumevanje konceptov.

Tema tretjega dne je bila Ukvarjanje z destruktivnimi in konstruktivnimi procesi v skupinah in družinah.

Četrty dan je bil posvečen temi Tekoči trendi v edukaciji iz skupinske analize in v njenem raziskovanju.

Tudi v naslovni temi petega dne se ne pojavita več uničenje in poželenje, ampak se je tema glasila Skupine v institucijah in organizacijah.

Simpozij je prinesel toliko, da bi bilo morda dobro pripraviti pri nas Kopenhavn po Kopenhavnu, če lahko uporabiva oznako, ki so jo prinesli v našo kulturo knjigotržci. Miza je bila tako bogato obložena, da je obiskovalce spravljala kar v zadrego; človek bi se večkrat rad kar razcepil, da bi se udeležil vzporedno potekajočih dogodkov.

Naj omeniva nekaj teh dogodkov, ki so pritegnili najino pozornost in željo po udeležbi:

Ljubezen in seksualnost v skupinah in istočasni Destruktivni in konstruktivni procesi v skupinah ali

Kontratransfer in istočasne Skupine oseb s psihozo in Skupine staršev oseb s shizofrenijo pa

Koterapija in hkrati Terapevtova identiteta ter prav takrat potekajoča delavnica Ali skupinska analiza potrebuje psihoanalizo?

Toliko se je dogajalo, da naju je na nek način simpozij preplavil. Upava, da ne bova isto storila bralcu, zato bi posredovala nekaj splošnih informacij, čemur bi sledilo paberkovanje po Simpoziju.

Simpozij je zajemal mnogo iz kliničnih izkušenj udeležencev, da skoraj ni bilo prispevka brez kliničnih vinjet, obenem pa je bilo tudi zelo malo prispevkov, ki bi se ustavili samo pri teoriji.

Velja omeniti nekaj izvirov, h katerim se je Simpozij ponovno vračal. Tako se je v osnovi naslanjal na očeta psihoanalize in očeta skupinske analize. Kazal je, da skupinska analiza svojega očeta S. H. Foulkesa ceni in spoštuje, vendar pa se razvija tudi s kritiko in korekcijo očetovih spoznanj. Ob vsem spoštovanju do njega ostaja vprašanje, kako to, da menda prvič, odkar potekajo evropski simpoziji o skupinski analizi (več kot 25 let), ni bilo na knjigotrški stojnici Simpozija naprodaj nobene njegove knjige. (Na stojnici je vzbudila zanimanje naša publikacija o srednjih in velikih skupinah v edukaciji iz skupinske analize; ta je nama edina znana monografija s tega področja, ki smo jo leta 1996 izdali na Psihiatrični kliniki v založbi Psihoterapevtske sekcije Slovenskega zdravniškega društva.) Simpozij je sicer potrjeval dejstvo, da si dovolj dobrega dela o skupinski analitični psihoterapiji ne moremo zamisliti brez upoštevanja njenega očeta, kot si dovolj dobrega dela o analitični psihoterapiji ne moremo zamisliti brez S. Freuda. Med izviri za dogajanja na Simpoziju najdemo nadalje Wilfreda Biona, psihoanalitika, ki je delal s skupinami le leto ali dve, pa je vendar zapustil spoznanja o skupinskem nezavednem, ki so nadvse obogatila razumevanja skupinskih procesov. Na simpoziju smo tudi ponovno slišati ime osebnosti iz skupine britanskih teoretikov objektivnih odnosov, pediatra in psihoanalitika Donalda Wooda Winnicotta, pa seveda ime psihoanalitičarke, po osnovnem poklicu učiteljice, Melanija Klein, avtorice znanih teoretičnih formulacij, ki zadevajo razvoj v prvih šestih mesecih življenja. Kot je znano, njena šola spada med najvplivnejše sodobne psihoanalitične smeri. Dvojnost, ki jo izraža tema simpozija, M. Klein postavlja prav na začetek življenja, ko govori o polarnosti gonov, o polarnosti med gonom smrti in gonom življenja. Simpozij je sorazmerno pogosto

omenjal Heinza Kohuta, pionirja psihologije selfa, ene najbolj vplivnih osebnosti v sodobni psihoterapiji, sicer pa še Thomasa Ogdena v zvezi s projekcijsko identifikacijo in seveda ameriškega psihoanalitika Otta Kernberga.

Posebej velja omeniti enega od nosilcev razvoja skupinske analize, našega prijatelja, psihiatra, psihoanalitika in skupinskega analitika Malcolma Pinesa, ki nam je ponovno predaval že, z enim od naju (F.P.) pa je vodil srednjo skupino na Bregantovih dnevih v Rogaški Slatini. Malcolm je s svojim predavanjem na simpoziju Intimacy and Desire (Intimnost in poželenje) na njemu lasten, izborno poučen način ilustriral temo Simpozija s pomočjo mita o Narcisu in o njegovem avditivnem ekvivalentu nimfi Eho. Poudaril je, da sta bila uničena zaradi hrepenenja po ljubezni, ki naj bi prišla iz izmikajočega in nedosegljivega. Čvrsta vez psihoterapije z grško mitologijo, odkar je Freud uporabil zgodbo o Ojdipu in Narcisu, je na tem Simpoziju tudi sicer prišla do polnega izraza.

Kako pronicljivost umetniškega genija bogati psihoterapijo, je bilo podčrtano z uvodnim predavanjem danske pisateljice, režiserke, sicer pa tudi z vračanjem Simpozija k Shakespearu. O Hansu Christianu Andersenu ni bilo veliko slišati, se je pa upodobitev njegove male morske deklice, lepe in žalostne, žalostne in lepe, neme v hrepenenju po svojem princu, sedeče na obali pristanišča København, pojavljala kot ozadje teksta sredi vseh prvih strani dokumentov Simpozija.

Na Simpozij je pomembno vplival tudi naš prijatelj, psihiater, skupinski analitik Patric de Maré, pionir učenja o večjih skupinah, brez katerega po vsej verjetnosti ne bi bilo naše sobotne izkustvene srednje skupine. Kot je znano, se je ta skupina sestala prav na njegovo pobudo kmalu po delavnici, ki jo je Patric v splošno zadovoljstvo vodil pri nas v začetku junija 1994. Kot vse kaže, ta srednja skupina, ki ima več kot 20 članic in članov, uspešno krmari med destruktivnimi in kreativnimi silami.

Tam je bil tudi naš prijatelj, psihiater, skupinski analitik Rocco Pisani iz Rima, ki se ga spominjamo s Študijskih dni Egatina v Ljubljani, pa tudi psihiater, psihoanalitik in skupinski analitik Rudi Olivieri iz Zuricha, ki se ga spominjamo z istih študijskih dni po svojskem vodenju velike skupine. Ne bi bilo prav, če bi pri najpomembnejših imenih Simpozija izpustili dinamično in šarmantno domačinko, skupinsko analitičarko gospo Gerdo Winther, ki je bila srce odlične organizacije.

Končajva z imeni, omeniva še Madžara, psihoanalitika in skupinskega analitika Gábor Szönya, ki nas je kratko in toplo povabil na Enajsti evropski simpozij, ki bo leta 1999 v Budimpešti. V primerjavi z Københavnom je slednja najmanj toliko pa še drugače privlačna, sicer pa je pred domačim pragom in upajmo, da nas bo tamkaj sodelovalo več kot v Københavnu, kjer smo bili le trije Slovenci, Slovenke pa žal nobene.

Izmed 450 udeležencev iz tridesetih držav in z vseh celin jih je bilo največ (128) z Danske, skoraj polovico manj (63) iz Združenega kraljestva, ki jim sledijo Švedi (46), Norvežani (32), Nemci (26) pa Avstralci, Grki, Italijani in udeleženci iz Združenih držav Amerike (11). Tam sva srečala tudi terapevte s Hrvaške, iz Zvezne republike Jugoslavije, iz Rusije, s Tajvana in iz Gruzije.

Za kotizacijo 3700 danskih kron (970 DEM) s popustom 200 DKK (50 DEM) za člane Združenja za skupinsko analizo (London) nam je Simpozij za šest dni ponudil bogato in pestro obloženo mizo.

Začel se je v soboto, 24. avgusta, ob peti uri popoldne z otvoritvijo, s tremi plenarnimi predavanji in večernim sprejemom udeležencev s pogostitvijo. Od nedelje do srede se je simpozij pričel ob 9. uri v šestih dvoranaх s po tremi do štirimi referati v okviru subplenarne teme, poleg tega pa je v istem času v petih dvoranaх potekalo še pet delavnic (workshopov). Po kavi ali čaju v odmoru se je pričela velika skupina, po njej pa je bilo uro in pol časa za kosilo. Po kosilu so bila plenarna predavanja, kava oziroma čaj in male skupine, ki so se zaključevale ob 18. uri. Po 18. uri je bila v nedeljo letna skupščina EGATIN-a, to je Mreže evropskih institucij za izobraževanje iz skupinske analize, v ponedeljek je bil sprejem v mestni hiši, v torek skupščina Združenja za skupinsko analizo iz Londona in v sredo poslovilna večerja s plesom v Pavji restavraciji v slovitem zabaviščnem parku Tivoli.

Zadnji dan simpozija, četrtek 29. avgusta, se je pričel z malimi skupinami, nadaljeval z veliko skupino in končal z zaključno slovesnostjo nekaj po drugi uri.

Večina dejavnosti je tekla v Panum institutu, to je v izobraževalni, raziskovalni in klinični medicinski instituciji københavnske univerze, impozantni enonadstropni stavbi z mnogimi avlami, hodniki, predavalnicami in kabineti (za male skupine smo udeleženci zasedli čez 45 sob naenkrat).

V Panum institutu so nam med dopoldanskim in popoldanskim odmorom postregli s kavo in čajem. Za intenziven delovni tempo je bilo zelo pomembno kosilo, kjer smo lahko izbirali med imenitno pripravljenimi jedmi, raznovrstnim sadjem in pijačami. Vse to, skupaj s sprejemi in poslovilno večerjo, je bilo vključeno v kotizacijo, kar je najinemu žepu dobro delo.

Glavne delovne strukture simpozija so bile male in velike skupine, plenarna in subplenarna zasedanja in delavnice (workshopi):

Male skupine

Vsi udeleženci smo bili člani malih izkustvenih skupin, ki so se sestale enkrat dnevno po uro in pol. Osnovni namen teh malih skupin je bil dati možnost udeležencem doživeti skupinsko analitično metodo v situaciji, katere del smo bili udeleženci sami.

Vloga vodje je bila pomagati skupini ustvariti tako vzdušje, ki omogoči razvoj medosebne komunikacije in prosto asociiranje, da poglobi in razširi razumevanje inter- in intra-psihičnih pojavov in dinamike ter razumevanja fenomena in dinamike skupine kot celote.

Velika skupina

Velika skupina je zdaj že tradicionalna na skupinsko analitičnih simpozijih in nudi udeležencem možnost poiskati povezanost med psihičnim posameznika in socialno sfero v okviru, v katerem se razvija varna izmenjava stališč. Simbolizira socialno in zgodovinsko razsežnost, omogoča pa tudi refleksijo o tem, kako udeleženci tukaj in zdaj doživljajo organizacijo, komunikacije in vsebinosimpozija.

Po ena seansa na dan je pripeljala skupaj vse udeležence simpozija, ki smo dobili priložnost, da preko prostega asociiranja raziščemo povezavo med posameznimi občutji in mislimi, njihovo zvezo s socialno nezavednim in svoje mesto v medskupinskem in socialnem kontekstu.

Velika skupina je tokrat štela preko 450 udeležencev. Tako velike skupine še ni bilo na srečanju skupinskih analitikov. Sestajali smo se v košarkaški dvorani, oddaljeni 10 minut hoda od Panum instituta. Tribune so premaknili tako, da je bil prostor med njimi kvadraten, in smo se udeleženci posedli na vse štiri strani neba.

Plenarna zasedanja

Sestavljale so jih po tri približno 20-minutne predstavitve oziroma predavanja, ki jim je sledila diskusija. Predstavitve so se ukvarjale z vidiki osnovne teme glede na posebno temo dneva. Plenarna zasedanja so potekala običajno po kosilu v veliki dvorani in smo se jih lahko udeleževali vsi udeleženci.

Subplenarna zasedanja in delavnice

Ta so se navadno pričela zjutraj od 9. uri in so trajala po uro in pol. Potekala so sočasno v šestih dvoranh in so ponujala udeležencem možnost prisostvovati štirim ali redkeje trem predstavljajm, ki so se nanašale na posebne vsebine znotraj teme dneva. Ob istem času so v petih dvoranh potekale še eno ali dvodnevne delavnice, ki so udeležencem dajale možnost pogovora o lastnih izkušnjah.

Že pri izvirih oziroma najpomembnejših imenih Simpozija sva pravzaprav začela paberkovanje po bogato obloženi mizi. Nadaljevala bi s tem, kaj še je bilo za naju še posebej zanimivo na Simpoziju.

Grk iz Aten je govoril o temi, ki je zelo redko obdelana v literaturi, namreč OŠALI V SKUPINSKI ANALIZI, s podnaslovom Od poželenja do kreacije ali destrukcije. Iz Heidelberga je prišla tema KREATIVNOST DESTRUKTIVNIH FANTAZIJ, iz Londona pa PROTISKUPINA: DESTRUKTIVNE SILE V SKUPINI IN NJIHOVI KREATIVNI POTENCIALI. Avtor KREATIVNOSTI DESTRUKTIVNIH FANTAZIJ, sociolog, psihoanalitik in skupinski analitik Werner Knauss je zavrnil gon smrti Melanije Klein, češ da končamo v terapevtskem pesimizmu, kot sta Freud in Klein, če z njegovo pomočjo razlagamo destruktivnost. Uporabil je spoznanja Winnicotta o destruktivnosti, namreč njegovo zelo znano teorijo o otroškem razvoju, po kateri je destruktivnost kreativno dejanje, ki omogoči diferenciacijo med subjektom in objektom, med fantazijo in resničnostjo, in ustvari vmesni prostor, v katerem se lahko uporabljajo za razvoj tako dragoceni prehodni objekti. Poudaril je, da gre za preobrat v analitičnem procesu, ko pride do regresije, v kateri je možno destruktivne fantazije varno verbalizirati. Z verbalizacijo destruktivnosti v transferu pride do izraza njihova kreativnost v procesu individuacije članov v kohezivni skupinsko-analitski situaciji.

Tezo PROTISKUPINA: DESTRUKTIVNE SILE V SKUPINI IN NJIHOVI KREATIVNI POTENCIALI je predstavil Morris Nitsun, klinični psiholog, individualni psihoterapevt, skupinski analitik srednje generacije, ki izraža zorenje skupinske analize tudi s kritiko spoznanj njenega očeta Foulkesa. Očita mu idealizacijo, utopičen odnos do skupin in neuspeh, ker v teoriji skupinske analize ni razvil opazanj o destruktivnih silah v skupini. To utemeljuje z dejstvom, da je Foulkes ponujal svoje ideje skeptičnemu ortodoksному avditoriju psihoanalitikov in da ni mogel sprejeti dejstva, da je destruktivnost povsod prisotna, čeprav je verjel v gon smrti - opisal ga je kot univerzalni biološki fenomen. Med drugim je Morris kritičen do ene od osnovnih postavk skupinske analize, da namreč skupina predstavlja zdravo normo, od katere odstopajo posamezni nevrotični člani. Do koncepta o protiskupini je prišel kot kvalificiran individualni psihoterapevt iz dvoma v skupinsko analizo, iz neskladja, ki ga je doživljal med pričakovanji na osnovi literature in doživljanjih v svojih lastnih skupinah. Nadalje je pojmu protiskupina botrovalo opazanje, da je skupinska terapija nezaželjena pri mnogih pacientih in tudi profesionalcih, pri čemer pa je individualna terapija idealizirana. Svojo polno edukacijo iz skupinske analize, ki traja okoli pet let, je Morris opredelil predvsem kot predelavo svojih lastnih dvomov o vrednosti skupin.

Z besedo protiskupina v osnovi definira paradigmo za razlago destruktivnih procesov v skupini in kot izziv preveč optimističnim pogledom na skupine. Gre za več dimenzij protiskupine. Tako loči stopnjo izražanja oz. manifestni nivo in latentni nivo, protiskupino glede na stopnjo razvoja skupine, njeno simbolično izražanje in kot najpomembnejšo njeno transformacijo v pozitivno, konstruktivno skupinsko silo oz. dejavnik.

Koncept protiskupine je izviren in pomeni korak naprej v teoriji in praksi skupinske analize. Vitalna informacija zanj je dejstvo, da mnogi pacienti želijo individualno terapijo in ne skupinsko, ker verjamejo, da je varnejša, da je bolj osredotočena na osebo in da bolj nagraduje. To je deloma realistično, saj velja, da emocionalne motnje izvirajo iz zgodnjega odnosa med materjo in otrokom, obenem pa stanja hude emocionalne motenosti v kasnejšem življenju često prinašajo željo obnoviti primarnost zgodnjega odnosa z eno osebo. Pacienti često sprejmejo predlog za skupinsko psihoterapijo s presenečenjem, tesnobo, bojznijo in sumom. Številni zavrnejo mesto v skupini, druge uspemo pripraviti, da se priključijo, vendar to storijo obotavljivo. V veliki manjšini so pacienti, ki pridejo z željo po skupinski psihoterapiji.

V sami skupini se protiskupina kaže na različne načine, od demoralizacije in občutka nemoči pri terapevtu do osipa. Skupina utegne nezavedno izbrati pacienta, da udejani zavrnitev skupine.

Dialektično lahko govorimo o antigrupi in progrupi kot poloma izkustva, ki opredeljujeta razvoj skupine. Antigrupa je nujna antiteza prevelikemu narcističnemu investiranju v skupino samo. Restavrira dialektično ravnotežje, ki je nujno, če ne bistveno za razvoj skupine. Je integralni del transformacijskega potenciala skupine.

Ko govorimo o destruktivnosti v skupini, je treba biti pozoren, da je ne uporabljamo kot sinonim za agresijo. Kot vemo, je namreč običajna, zdrava, konstruktivna oblika agresije, ki se dogaja v skupinah, intrinzičen dejavnik razvoja posameznika in skupine. Že omenjeni Foulkes je verjel, da je večino agresije možno kanalizirati v konstruktivne kanale v skupini, in je videl komunikacije kot vitalni proces, ki to omogoča.

Ena od delavnic je bila posvečena zgodovini, in sicer s temo KAJ JE NAŠA ZGODOVINA? Organizatorja delavnice, Avstralec in Angležinja, sta opredelila potrebo po njej z dejstvom, da postaja angleško Združenje za skupinsko analizo večje in vedno bolj mednarodno, tisti pa, ki so poznali očeta skupinske analize Foulkesa, predstavljajo vedno manjši in manjši del članstva (tujcev je v Združenju že skoraj polovica, vendar so prav oni na običnem zboru pred tremi leti glasovali, da v imenu Združenja ostane London). Nadalje sta delavnico utemeljila z dejstvom, da smo tisti, ki ne poznamo preteklosti, prisiljeni jo ponavljati, zato je pomembno prinašati preteklost v sedanost, dokler je to še mogoče. Tako sta si zamislila, da bo deset skupinskih analitikov, ki so poznali očeta skupinske analize in/ali so bili v zgodnjih dneh skupinske analize blizu njega, odgovorilo na vprašanje: "Katero je tisto vprašanje, ki bi ga najraje dobili o zgodovini Združenja za skupinsko analizo, in ali bi lahko odgovorili nanj?" Za odgovor je bilo na razpolago 8 minut. Čas za diskusijo ni bil predviden, vendar je bila delavnica bila na programu ravno pred seanso velike skupine, kjer je bilo možno govoriti še več o tej tematiki.

Nadalje nama je vzbudil pozornost prispevek iz Kanade z naslovom VOJNA IN MIR: SKUPINA DRUŽIN V TERAPIJI. Že več kot 20 let se v Montrealu ukvarjajo s skupinami družin (tri do šest družin) v takoimenovani multipli družinski terapiji, pri čemer vključijo v skupino neredko tudi osebe s psihozo in mejno prizadete. Uporabljajo načela, ki jih je za skupinsko analizo razvil

že večkrat omenjeni Foulkes. Skupine več družin niso nekaj izvirno kanadskega. Eden od naju (F.P.) jih je srečal že na tečaju iz družinske terapije v 70. letih v Londonu.

Podplenum SKUPINE S PSIHOTIČNIMI PACIENTI IN STARŠI je imel na programu prispevek iz Izraela KREATIVNE IN DESTRUKTIVNE SILE V SKUPINI PSIHOTIČNIH AMBULANTNIH PACIENTOV. Bilo je poudarjeno, da destruktivne sile v skupini lahko izvirajo iz terapevta, iz skupine ali iz posameznih članov. Tudi tisti člani skupine lahko postanejo kreativni, ki so bili na začetku destruktivni. Terapevtova naloga je ovirati destruktivne sile in napraviti kreativnost možno. Pri študiju skupine psihotičnih ambulantnih pacientov so prišli do spoznanja, da so terapevti destruktivni, ko se odzivajo na potrebe posameznika po pozornosti. Terapevt naj bi bil dovolj dober (Winnicott), če skupini zaupa, jo spodbuja k njenemu delu in ji omogoča, da prevzema terapevtske naloge.

Med delavnicami je vredno posebej omeniti delavnico, ki je potekala tretji in četrti dan in je bila posvečena srednji skupini. Vodja te delavnice, učenka že omenjenega Patricka de Maréja Teresa Howard, je v koncipiranju te srednje skupine zapisala, da nudi Simpozij edinstveno priložnost dela z ljudmi iz različnih držav in različnih delovnih okolij. Naše organizacije postajajo večje in večje in vedno bolj mednarodne, naš svet postaja manjši, vendar vedno bolj raznolik in kompleksen. Istočasno je vedno težje, vendar čedalje bolj pomembno misliti in izražati misli jasno in kreativno, brez strahu, da bi bili destruktivni ali zavrtnjeni. Pozna 90. leta prinašajo s seboj večjo kompleksnost in mnogi doživljamo zastrašujoče in preplavljajoče stalno pomanjkanje časa. Po svoji velikosti lahko srednja skupina reflektira velikost organizacij, v katerih delamo tako mnogi od nas, kot tudi naši klienti. Tako je bilo v srednji skupini možno reflektirati na temo Simpozija v odnosu na omenjene dileme. Pozornost nama je vzbudil tudi podplenum KOTERAPIJA. Bradati Litvanec, ki deluje somatsko in psihično zelo dobro energetsko opremljen, kot se ga spominjamo s Študijskih dni Egatina pri nas, je govoril o različnem odnosu do koterapije: nekateri strokovnjaki jo podpirajo, drugi pa zavračajo. Med zagovorniki koterapije je omenil zelo znanega Irvina Yaloma. Sam ima dobre izkušnje s koterapijo. Poudaril je pomembnost obravnavanja dinamike med terapevtoma za njiju in skupino kot celoto.

EGATIN, Mreža evropskih institucij za izobraževanje iz skupinske analize (European Group Analytic Training Institutions Network), je prispeval Simpoziju anketo o skupinskih analitikih. Velja omeniti, da smo v EGATIN-u

dosegli status srednjega razreda in se približujemo najvišjemu. Kot je znano, smo imeli jeseni 1995. pri nas Študijske dneve EGATIN-a, posvečene srednjim in velikim skupinam v edukaciji iz skupinske analize. Ti dnevi so se posebej zapisali v zgodovino naše psihoterapije tudi s tem, da se je na njih zbralo pri nas doslej največje število tujih psihoterapevtov, namreč 40. Naša psihoterapija je prav preko skupinske psihoterapije intenzivno stopila v Evropo že pred leti, v zadnjem času pa je naša Psihiatrična klinika kot ustanova za izobraževanje iz skupinske analize preko EGATIN-a postala tudi članica Evropskega združenja za psihoterapijo, evropske psihoterapevtske krovne organizacije, ki vključuje 135 psihoterapevtskih ustanov.

EGATIN je torej prispeval simpoziju anonimno anketo, s katero naj bi spoznali, kaj se zgodi z željo postati skupinski analitik, potem ko edukandi poskusijo skozi dolg proces izobraževanja razjasniti svoje lastne motivacije in fantazije o poklicni identiteti kvalificiranega skupinskega analitika. Anketa naj bi pokazala, kako skupinski analitiki uporabljamo svojo edukacijo v praksi in kako je edukacija spremenila naše poklicno življenje. Rezultati te ankete so še v obdelavi. Zaenkrat o njih toliko, da se je na vprašalnik odzvalo 166 skupinskih analitikov iz 13 (vseh je v EGATIN-u 22) institucij zahodne in vzhodne Evrope. Na vprašanje, koliko ste osebno pridobili v edukaciji iz skupinske analize, jih je 65 % odgovorilo zelo veliko, 31,3 % mnogo in 3,7 % srednje. Izid vprašanja, koliko je edukacija iz skupinske analize dala za vaš poklic je bil pri 53 % zelo veliko, pri 31,7 % mnogo in pri 12,2% srednje ter pri 3% ne veliko. Anketa je tudi pokazala, da je po koncu študija delalo neodvisno skoraj trikrat več edukandov kot pred začetkom. Vprašalnik je nadalje pokazal, da v primerjavi z delom pred edukacijo skupinski analitiki po njej obravnavajo neznatno več nevrotičnih, skoraj tretjino manj zasvojenih in neznatno več mejnih pacientov ter skoraj četrtino manj oseb s psihozo. Glede koterapije se je pokazalo, da je njena pogostnost upadla, če je bila prisotna pred edukacijo, uveljavila se je pa, kjer je ni bilo prej, vendar pa ni dosegla nivoja, do katerega je padla pogostnost tiste pred edukacijo. In še o številu seans učne analize oz. osebne analize v skupini po anketi. Različna je po inštitucijah, povprečje je 250 seans. Na končno vprašanje ankete kaj bi predlagali spremeniti, da bi bila edukacija bolj učinkovita, so na prvem mestu želje po več supervizije, na drugem po več osebne analize in kot zadnje (tretje) so pristale želje po več teorije.

Pozornost enega od naju (F.P.) je posebej pritegnila tema o miljejski terapiji na psihiatričnem oddelku, saj je bil leta intenzivno angažiran prav v tovrstni terapiji. Kolegica iz Danske je svoj prispevek nasloвила DESTRUKCIJA IN

ŽELJA V MILJEJSKI TERAPIJI. Psihiatrični oddelek je predstavila kot organizacijo ali skupino, katere člani so pacienti in osebje. Pri prizadevanjih razumeti, kaj se dogaja v miljeju psihiatričnega oddelka v pacientih in osebju, med pacienti, med osebjem in med pacienti in osebjem, je uporabljala spoznanja psihoanalize, skupinske analize in teorije splošnih sistemov. Govorila je o takoimenovanem vsakodnevem nivoju življenja na oddelku in o projekcijskem nivoju. Na vsakodnevni nivo lahko gledamo kot na matriks oddelka, na mrežo, v kateri delujejo tematske skupine, terapevtske skupine, velika skupina oddelka, individualna psihoterapija, zaposlitvena kot tudi medikamentozna terapija. Pridružiti se vsakodnevni dogajanju oddelka naredi spremembo možno, dejavniki, ki povzročajo, da postanejo spremembe terapevtske, pa so na projekcijskem nivoju ali določene v razumevanju projekcij in kako se z njimi ravna. Parafrazirala je znani Winnicottov paradoks "deteta ni", češ da tudi ni take stvari, kot je milje, ampak samo odnosi med pacienti in osebjem. Gre za interakcijsko polje, h kateremu pacienti in osebje prispevajo s svojo subjektivnostjo in tako ustvarjajo intersubjektivnost. Pacienti projicirajo svoj notranji svet v milje, ki je kot platno, na katerega se projicirajo arhaični vzorci in se potem raziskujejo. Milje je nadalje prostor, kjer se nenehno dogajajo transferni in kontratransferni fenomeni. V njem se često opažajo primitivni obrambni oziroma varovalni mehanizmi, kot so cepljenje, projekcijska identifikacija, razvrednotenje ali idealizacija in zanikanje. Kot je znano, v hospitalnem miljeju pacient rekapitulira svoj notranji objektni svet. Osebje se nezavedno identificira z različnimi pacientovimi notranjimi objekti in -lahko rečemo - igra vlogo v drami, ki jo je napisalo pacientovo nezavedno. Zaradi omenjenih mehanizmov cepljenja in projekcijske identifikacije lahko osebje na oddelku postane zelo polarizirano. Tako se dogaja, da član osebja tako drugače opisuje pacienta, da drugi vpraša: "Ali mi govorimo o istem pacientu?" Potem ko je opisala dogajanja pri analitično usmerjeni miljejski terapiji, je opredelila destruktivne sile, ki zavirajo delo na takšnem oddelku; imenovala jih je temne sile (dark forces). Med slednjimi je našela prenatrpanost, hitro menjavanje pacientov in osebja, hitro predpisovanje nevroleptikov, pri čemer je poudarila, da se pozablja stari credo, da je treba pacienta najprej opazovati brez medikacije. Destruktivnim silam je dodala tudi zahteve po učinkovitosti na takšnem oddelku. Zaključila je, da je oddelek skupina, ki je več kot vsota posameznih delov.

Nemec V. Tschutche iz Ulma je v enem od plenarnih predavanj z naslovom ANALITIČNA ALI KOGNITIVNA SKUPINSKA TERAPIJA podal pregled sodobne literature raziskav skupinske psihoterapije. Pregledal je 10.550

člankov zadnjih 25 let in samo 660 člankov se je ukvarjalo z raziskovanjem. Raziskovanje tega področja je svoj vrh doseglo v sedemdesetih letih in je pozneje celo upadlo. Zanimale so ga študije procesa in izida terapije psihoanalitično/psihodinamskih terapevtskih usmeritev na eni in kognitivno ter vedenjsko orientiranih terapij na drugi strani. Tschutche je rezultate namerno podal tako, da bi bilo možno sklepati, da je kognitivna terapija (predvsem po številu člankov o izidu terapije) daleč bolj preverjena in znanstvena metoda od skupinske analize in s tem izzval hud revolt v avditoriju. Na koncu je svoje izsledke strnil v naslednje ugotovitve:

- empiričnih študij s področja skupinske psihoterapije je premalo;
- med študijami o izidu analitično usmerjenih skupinskih terapij ni veliko takšnih, ki bi se lahko primerjale z vedenjsko usmerjenimi;
- prednost dinamsko in analitično usmerjenih študij je na področju proučevanja procesa terapije;
- na področju skupinske terapije je mogoče proučevati vrsto specifičnih faktorjev, ki pa bi jih morali predstaviti bolj jasno;
- obstaja nevarnost, da skupinska analitična psihoterapija izgubi pozicijo v zdravstvenem zavarovanju, če ne bomo šli v intenzivnejše raziskovanje;
- nujno je proučevati učinke terapije dve do tri leta po zaključku terapije. Prednost psihoanalitično/psihodinamsko usmerjenih metod se namreč pokaže v daljnosežnejših in trajnejših spremembah.

Enemu od avtorjev (L.P.) se je v spominu zasidral prispevek njegovega supervizorja iz diplomskega študija skupinske analize Petra Scotta Lewisa, ki že čez 20 let vodi skupine seksualnih prestopnikov, večinoma posiljevalcev. Posilstvo vključuje oba elementa iz naslovne teme kongresa, destrukcijo in poželenje. Izredno impresivno je opisal doživljanja obsojencev, ki jim je žal, da so jih ujeli in da so zaprti. Njihova motivacija za spremembe in terapijo ni vzpodbudna. Tudi kaznovanje in vzbujanje slabe vesti pri teh storilcih nima pravega učinka. Pokazalo se je, da so mnogi med njimi v otroštvu doživeli zlorabo. Lewis je podal teorijo razumevanja akta posilstva. Za terapijo je pomembno spoznanje, da lahko pričakujemo spremembe in bistveno zmanjšano ponovitveno nevarnost pri storilcu šele takrat, ko se v skupini lahko vživi v doživljanje žrtve, ponavadi preko podoživljanja svoje izkušnje, ko je bil sam žrtev zlorabe. V istem subplenumu smo poslušali tudi o zanimivih izkušnjah Artura Ezquerra s forenzične institucije v Londonu, kjer so prvi v Veliki Britaniji obravnavali žrtve in storilce skupaj v analitični skupini.

ŽELJA IN IZGUBA V KONTRATRANSFERU je bila tema kolegialne izmenjave. Kontratransfer je opredelil po slovarju analitičnega izrazja Laplancha in

Na podplenumu o POSTTRAUMATSKI STRESNI MOTNJI (PTSM) so sodelovali strokovnjaki iz Jugoslavije in s Hrvatske. Vodil ga je že omenjeni Litvanec. Naslovi prispevkov iz Beograda, Reke in Zagreba so bili ODPOR v SKUPINAH PTSM PACIENTOV, SKUPINSKA ANALIZA OSEBJA, KI DELA Z BEGUNCI ADOLESCENTI, VPLIV VOJNIH DOGODKOV NA SKUPINSKO ANALIZO in pa ŽELJA PO UNIČENJU. V slednjem sta kolega Klein in kolegica Tocilj poročala, da sta v malih skupinah teh pacientov opazila željo po uničevanju. Cilji uničevanja so bili objekti, včasih tudi ljudje. Potem ko so v vojni doživeli željo po uničenju sovražnika, je bila ta potlej usmerjena proti avtoriteti, ženi in otrokom in njim samim. Torej je šlo za spremembo smeri uničevanja, s sovražnika na druge, na objekte in ljudi. V skupinskih procesih sta prepoznala občutja krivde, ki so večinoma nezavedna in so v povezavi z uničenjem med vojno in z željo po sedanjem uničevanju. Našla sta hude frustracije iz predojdipskih obdobj pri večini svojih pacientov kot tudi huda travmatska doživetja v življenju njihovih staršev. Verbalizacijo agresivnega vedenja v "tukaj in zdaj" skupine je često spremljalo intenzivno čustvovanje, glasno so jokali, ko so govorili o tem, kako so topli svoje otroke in ženo ali druge družinske člane. Skupine teh PTSM pacientov sta označila kot "težke" in omenila tudi kompleksno kontratransferno reakcijo terapevta.

Eden od naju (F.P.) je aktivno sodeloval v podplenumu KONTRATRANSFER, ki je potekal, ko je bila tema dneva DELO Z DESTRUKTIVNIMI IN KONSTRUKTIVNIMI PROCESI V SKUPINAH IN DRUŽINAH.

Naslovi prispevkov v tem podplenumu so bili: NOSEČNOST V SKUPINAH, ŽELJA IN IZGUBA V KONTRATRANSFERU, KONČAVANJE TERAPIJE IN KONTRATRANSFER ter DAJANJE DARIL V PSIHOTERAPIJI.

Temo NOSEČNOST V SKUPINAH je prispeval Švicar iz Lausanne. Govoril je o nosečnosti pacientk med skupinsko psihoterapijo. Te tematike skoraj ni najti v literaturi. Individualna in skupinska analitična psihoterapija se redko priporoči noseči pacientki in tako prihaja do nosečnosti med temi terapijami. Nosečnica postane v skupini pomemben zaslon za projekcije, kot neka vrsta objekta, ki privlači projekcije (projection attractor). Važen je vpliv nosečnosti na skupino na nivoju fantazij. Ko pacientka pove, da je noseča, se dejansko odprejo vrata ojdipskim fantazijam, seveda s spremljajočimi čustvi hrepenenja, jeze in zavisti. Nasploh se te fantazije zanikajo in naloga interpretacij je, da omogočajo, da se pacienti postopoma ukvarjajo s temi fantazijami.

Terapevt naj bo posebej pozoren na rivaliteto, ki jo povzroči nosečnost v skupini. Pomembna je analiza njegovega kontratransfera, da bi ravnal preudarno in se izognil agiranju. Terapevt lahko postane žrtev kontratransfera – nevarnost je v zanikanju agresije, ki v ekstremni obliki ogrozi življenje skupine.

Rojstvo otroka lahko povzroči smrt skupine.

Diskutant je omenil, da v prispevku ni bila opredeljena vloga očeta oziroma da se oče sploh ni pojavil, da pa je bilo v skupini prvo vprašanje ob razkritju nosečnosti: "Kdo je oče?" Referent je odgovoril, da se je skupina identificirala z očetom. Povedal je tudi, da je v skupini z dvema nosečnicama v kasnejši analizi opazil, da je izgubil svojo analitično potenco.

Nedavno je bilo srečanje Psihoterapevtske sekcije SZD namenjeno prav temu fenomenu. Takrat je enega od naju (F.P.) zanimala situacija, ki nastane, če do nosečnosti pride iz ljubezni med koterapevtko in koterapevtom. Z zadovoljstvom je našel v materialih Simpozija prispevek o koterapiji, v katerem sta Poljakinja in Poljak obdelala vpliv nosečnosti koterapevke na delovanje in dinamiko skupine, predvsem na transfer, kontratransfer in skupinske meje. Svoje delo sta nasloвила NOSEČNOST SKUPINSKE ANALITIKE IN ODNOS NOSEČNOSTI DO SKUPINE IN KOTERAPEVTA. Opazila sta, da je odziv skupine na nosečnost odseval v razgovorih o specifičnih temah, kot so zgodnji odnos matere do otroka, seksualnost, zavist in ženska identiteta. V izvlečku sta tudi zapisala, da nosečnost v skupini izzove primitivne destruktivne fantazije, ki lahko hudo motijo skupinski proces ali pa postanejo priložnost za raziskavo tega pomembnega materiala in tako vodijo k novi izkušnji, ki prispeva k rasti osebnosti. Poudarila sta potrebo po odprti komunikaciji med terapevtoma (kar nasploh velja za koterapijo), žal pa ni podatkov o odnosu nosečnosti do koterapevta, kar je napovedal naslov. Zapisala sta, da pomeni nosečnost skupinske analitike za skupino in oba terapevta nenavaden in zelo specifičen izziv.

Zapustimo to temo z vprašanjem: "Kakšen izziv, razen nenavaden in zelo specifičen, lahko predstavlja za koterapevta koterapevtkina nosečnost in kako odseva njegovo doživljanje te nosečnosti v njunem odnosu in dinamiki skupine kot celote?"

ŽELJA IN IZGUBA V KONTRATRANSFERU je bila tema kolega iz Lizbone. Kontratransfer je opredelil po slovarju analitičnega izrazja Laplanča in

Pontalisa, češ da je kontratransfer na splošno cela vrsta analitikovih nezavednih reakcij nasproti analizandu in še prav posebej nasproti njegovemu transferu. Fenomeni transfera in kontratransfera sestavljajo dinamično enoto, ki dobi resničen pomen, če se upošteva vse, kar je vključeno v to situacijo.

Navedel je številne zanimive informacije o kontratransferu in opisal štiri teorije o njem iz zgodovine psihoanalize - klasično teorijo, moderno celostno teorijo, teorijo nevrotičnega, vendar uporabnega kontratransfera, in teorijo kontratransfera kot dela analitičnega prostora. Prve tri je zavrnil in se opredelil za zadnjo, torej za kontratransfer kot del analitičnega prostora. Po tej teoriji sta transfer in kontratransfer nedeljiva in postaneta razumljiva samo v recipročni interakciji. Predstavljata kohezivni binom, neponovljiv v svoji edinstvenosti. Pri kontratransferu ni nevrotične konotacije, ampak gre za normalen odgovor, ki igra osnovno vlogo pri razumevanju dogajanja v analitični situaciji.

Poudaril je, da gre pri analizi za specifičen odnos, glede na časovne omejitve, v katerih se dogaja, cilje, h katerim stremi, in glede na asimetrijo vlog vključenih oseb.

Pri izboru pacientov za skupine je posebno pozoren na svojo zmožnost za empatijo. Prizadeva si, da ne bi prišlo do pomembnih asimetrij glede na njegovo zmožnost vzpostaviti odnos in predvsem na zmožnost doseči intimno doživljanje pacienta, kar je jedro empatije. Slednjo je opredelil kot zmožnost čutiti različnost brez izgube identitete.

Trdil je, da se kontratransfer zgodi pred transferom, saj terapevt izbere pacienta, ker misli, da ga je možno razumeti in da je sposoben vzpostaviti odnos z njim.

Ko je govoril o empatiji, je seveda citiral znanega Heinza Kohuta (kot je znano, je psihologija selfa uporabna ne samo v individualni, ampak tudi v skupinski psihoterapiji), češ da ni dovolj, da mati intuitivno prepozna potrebe otroka, ampak mora napraviti tudi gesto, ki pripomore k zadovoljitvi tistih potreb. Tako tudi ni dovolj za analitika, da je enostavno empatičen, ampak mora to empatijo tudi pokazati.

Poudaril je, da je terapevt kontratransferno najbolj ranljiv na področju narcizma. Mala skupina lahko ogrozi njegov narcizem, saj so lahko

pacientove intervencije bolj inteligentne in bolj primerne kot tiste, ki pridejo na misel analitiku. Slednji naj najde izven analitične situacije zadovoljive kompenzacije na različnih nivojih, ki mu potem preprečujejo, da bi padel v skušnjava uporabiti paciente za svoje lastne potrebe.

Korenine kontratransfera v analitični situaciji segajo v vse pomembne odnose, ki smo jih doživeli v našem življenju. Posebno mesto v teh odnosih ima seveda transfer, doživljen v lastni učni analizi.

ZAKLJUČEVANJE TERAPIJE IN KONTRATRANSFER je obdelal Danec, ki je povedal, da je presenetljivo malo napisano o odhodu enega člana po uspešni dolgi (long term) terapiji, čeprav naj bi bil to najobičajnejši in najbolj zaželen način konca terapije. Ko član skupine odhaja, se poslovijo od sočlanov in od terapevta. Slednji naj bi se soočil z žalostjo in jo predelal. Nadalje naj bi ovladal celo vrsto kontratransfernih občutij, da bi olajšal separacijo odhajajočemu in uspel dati skupini prostor za predelavo separacije. Terapevt se znajde v trikotniku, ki ga tvorijo on, odhajajoči član in preostala skupina.

Kot že rečeno, je podplenum posvečen kontratransferu, obravnaval tudi **DARILA V PSIHOTERAPIJI**. Kolega iz Københavna je govoril o tej temi, da se je ustavil pri pomenu daril oziroma pri psihodinamskih aspektih obdarovanja izven terapevtske situacije in v njej.

V psihodinamskem kontekstu gre pri obdarovanju terapevta za agiranje transfera. Terapevt naj bo pozoren na čas, ko je bilo darilo izročeno, in tudi na senzorne modalitete darila, ki zadevajo vseh pet naših čutov.

Češče kot na začetku seanse pacient izroči darilo na koncu, v zadnji minuti ali morda med odhajanjem ali pa ga kar pusti v čakalnici. Darilo lahko sprejme terapevt tudi po pošti med seansami.

Posebno mesto imajo darila ob koncu. Kot je znano, je končavanje bistveni del terapije in bližanje konca često prinese pacientu do tedaj skrite regresivne fantazije, da ga bo terapevt pustil na cedilu, da ga bo vrgel ven, da bo ostal sam, zapuščen itd. Zato postanejo pacientove transferne situacije bolj očitne in agresivne do terapevta. Ta občutja so često združena z nujo zahvaliti se terapevtu, posebno če je terapija pomagala.

Hvaležnost, običajna vljudnost in prikrita agresija (underlying aggressive feelings) so "zavite" v lepo darilo. Pridih ironije lahko sofisticirano združuje

vsa ta občutja. Tako je med zadnjo seanso pacientka dala terapevtki majhno stekleničko močno dišečega parfuma trgovske znamke *Strup*.

Proti koncu terapije je pacientka rekla terapevtu (bila je to njegova prva psihoterapija), da želi prispevati nekaj knjig za njegovo knjižnico. Na zadnjo seanso je prinesla dve vreči knjig. Po slovesu si je terapevt ogledal vsebino in našel vrsto knjig o psihologiji samopomoči.

Darilo zmerom nekaj sporoča, njegova senzorna modaliteta prinaša sporočila na zavednem ali prizavednem nivoju, obenem pa tudi prekriva nezavedne fantazije in želje.

Tako darila, ki jih je možno zaužiti, prinašajo na nezavednem nivoju intimne in regresivne fantazije. Naslov darila lahko izraža skrito sporočilo terapevtu.

V zvezi z glasbenimi darili velja omeniti, da imajo mejni pacienti posebno zmožnost ugotoviti, katera glasba terapevtu leži.

Pri dišavah je zanimivo, da trgovske znamke često odsevajo agresivne in destruktivne fantazije: *Opium*, *Obsesija*, že omenjeni *Strup* itd.

V psihoterapevtskem kontekstu so sorazmerno redka darila taktilne narave, ker prinašajo seksualno sporočilo in neprikrito erotično motivacijo. Tako terapevt redko dobi kozmetiko za nego telesa.

V primerjavi z individualno terapijo je v skupinski obdarovanje redkejše. Dati in sprejeti darilo je namreč v naši kulturi zadeva dveh - fanta in dekleta, žene in moža, pacienta in terapevta itd. Nadalje pogojuje redkost obdarovanja v skupini dejstvo, da je transfer drugačen - bolj diskreten in oslavljen. Tudi potreba po agiranju transfera ni tako intenzivna kot v individualni terapiji.

Darilo ob koncu terapije ni pogosto v skupinski psihoterapiji. Najčešče je hvaležnost izražena terapevtu s spontanimi reakcijami po zadnji seansi, kot so objem, socialni poljub, tradicionalni pozdrav itd.

Večina terapevtov je doživela presenečenje, ko je bilo nekaj konkretnega ponujeno ali dano med seanso. Referent je v zvezi s tem opisal prav šokantno doživetje. Več mesecev se je skupina ukvarjala z nosečnostjo članice, ki je vedno bolj obvladovala terapevtski prostor. Rodil se je mrtvorojen otrok. Čez nekaj tednov se je članica vrnila v skupino in je jokaje pokazala več fotografij

mrtvega novorojenčka. Pogled na te fotografije je bil grozljiv, ostuden. Njena izbira tako konkretno ilustrirati svojo globoko žalost je šokirala in paralizirala skupino, pomagala pa je vsakomur v skupini srečati se z njeno travmo kot skupnim doživetjem.

Dokaj pogosta v skupinski terapiji so sporočila, kot so pisma, razglednice itd., ki jih pošilja član, ki je dalj časa odsoten bodisi zaradi bolniške ali porodniškega dopusta. To sporočilo prinaša "ne pozabite me" ali "še vedno pripadamo drug drugemu" ali "kmalu se vrnem" itd.

Tradicionalno vprašanje zavrniti ali sprejeti darilo je za avtorja tega prispevka irelevantno in priporoča, da terapevt darilo sprejme, analizira pa naj pacientove zavedne in nezavedne motive ter vpliv obdarovanja na terapevtski proces. Slediti je treba znanemu napotku, da je vse zrnje za terapevtski mlin.

Ko terapevt dobi darilo, je nadvse pomembna njegova kontratransferna reakcija. Pri obdarovanju gre za izziv analitični nevtralnosti, za pritisk na terapevta, da bi se spremenil od participirajočega opazovalca v opazujočega participanta.

KEY WORDS: cognitive psychology, assessment, reflection, feedback,

Obdarovanje naj se razume kot priložnost za terapevta, da kreira stopinje naprej v poteku psihoterapije.

Skleniva to poročilo z nekaj mislimi o smislu sodelovanja na srečanjih, kot je bil Deseti evropski simpozij o skupinski analizi. V prvi vrsti in predvsem ostajajo osebni stiki srečanj z ljudmi, ki jim leži isti ali podoben teoretski pristop in uveljavljanje istih ali podobnih humanih, sociokulturnih, etičnih potencialov v terapevtskem odnosu s pacientom. Poleg tega ponujajo takšna srečanja delo v analitičnih skupinah, v katerih je možno psihoterapevtu nadaljevati, kjer je morda končal oziroma prekinil v svoji učni analizi ali pa v analitični skupini prejšnjega strokovnega srečanja. Te skupine simpozijev ali kongresov so lahko nekakšne osvežitve ("refreshment" ali "booster" doza) za terapevta. Prav prijetno in zanimivo je zapustiti sedež terapevta oziroma vodje skupine in spet doživljati analitično skupino kot običajen član. Nazadnje in ne najmanj pomembno, ta skupina nudi možnost preveriti spoznanja, do katerih je prišel terapevt v avtoanalizi po končani svoji učni analizi. Terapevtu, ki še ne uporablja skupine kot terapevtskega medija, ponuja takšno strokovno srečanje možnost doživeti dinamiko analitsko

poimovanje vloge, ki jo ima preverjanje in ocenjevanje v procesu učenja,

vodene skupine in se v njej lotiti morebitne svoje ambivalence do skupinske psihoterapije.

VPLIV KOGNITIVNE PSIHOLOGIJE NA SPREMEMBO PARADIGME PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Cveta Razdevšek-Pučko

KLJUČNE BESEDE: kognitivna psihologija, preverjanje in ocenjevanje znanja, refleksija, povratna informacija, samoocenjevanje

KEY WORDS: cognitive psychology, assessment, reflection, feedback, self-evaluation

POVZETEK

V prispevku je kognitivna psihologija obravnavana kot metodološka paradigma, ki svojo pozornost namenja predvsem procesiranju informacij - v kontekstu učenja in poučevanja torej vse tiste usmeritve, ki v razpravah o učenju in znanju poudarjajo predvsem procese, ki potekajo "v učenčevi glavi". V takem okviru vključuje preverjanje in ocenjevanje vse tiste postopke, ki ugotavljajo, upoštevajo in vrednotijo ne le merljive (objektivne) rezultate, ampak tudi procese in njihovo kvaliteto.

Predstavljen je vpliv kognitivne psihologije na pojmovanje znanja in pojmovanje vloge, ki jo ima preverjanje in ocenjevanje v procesu učenja,

nadalje vpliv na izbor vsebin in načinov preverjanja, na izbor načinov ocenjevanja, prevsem pa na oblikovanje povratne informacije, na spodbujanje refleksije učencev o lastnih dosežkih ter sploh na vključevanje učencev v vse etape preverjanja in ocenjevanja.

ABSTRACT

Cognitive psychology is represented as a methodological paradigm and as an information processing approach. Within this framework learning processes are seen from the view of internal processes of knowledge construction; instruction as an intervention (facilitation) in these processes and assessment as a range of diverse activities, which are integrated with learning and instruction to be able to identify, recognize and facilitate changes within the inner processes.

Cognitive conceptions of learning require a new assessment methodology with a focus on procedures that show what the pupil understands, how he/she constructs the knowledge structure and will at the same time facilitate the processes of learning itself.

From such a view cognitive approach has an important impact on the conceptions of learning, on the role of assessment and the repertoire of assessment procedures, on using and creating feedback and especially on stimulating reflection and self-evaluation within the assessment processes.

UVOD - OPREDELITEV POJMOV

Kognitivno psihologijo razumem kot metodološko paradigmo, ki svojo pozornost namenja predvsem procesiranju informacij - v kontekstu učenja in poučevanja torej vse tiste usmeritve, ki v razpravah o učenju in znanju poudarjajo predvsem procese, ki potekajo "v učenčevi glavi". V takem okviru pojmem poučevanje kot postopke, ki te procese (procesiranje informacij) sprožijo in vzdržujejo, preverjanje in ocenjevanje pa kot postopke, ki ugotavljajo, upoštevajo in vrednotijo ne le merljive (objektivne) rezultate, ampak tudi procese in njihovo kvaliteto.

Preverjanje in ocenjevanje znanja torej obravnavam kot postopke ugotavljanja, zbiranja, interpretiranja in uporabe informacij o učenčevih dosežkih (procesi in rezultati) in kot pomembno sestavino šolskega kurikulumu, saj s svojimi značilnostmi vpliva tudi na druge sestavine (Pučko, 1992). Pri tem poudarjam tudi načelo, da različne sestavine kurikulumu (npr. izhodišča v učnih načrtih, oblikovanje ciljev, priporočene metode poučevanja, načini preverjanja znanja) temeljijo na enakih (ali vsaj podobnih) izhodiščih.

KOGNITIVNA PSIHOLOGIJA IN VPLIV NA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Kognitivna psihologija kot nova paradigma psihologije (D.Dellarosa govori celo o kognitivni revoluciji, v: R.J.Sternberg in E.E.Smith, ed., 1990, stran 11) je imela (ima) pomemben vpliv tako na preverjanje in ocenjevanje znanja kakor tudi na druge sestavine kurikulumu.

Najprej gre za teorije učenja, ki za razliko od behaviorističnega pojmovanja (učenje je linerano, sekvenčno in dekontekstualno, pomembni so rezultati) pojmujejo učenje kot kompleksen proces: učenje je proces nastajanja sprememb v potencialih za nove oblike vedenja, je proces predelave informacij, znanje ne nastaja s snemanjem, ampak z aktivno (re)konstrukcijo obstoječih spoznanj.

Kognitivne teorije učenja poudarjajo vpogled, razumevanje, ukvarjajo se s strukturo spomina in procesiranjem informacij, iščejo vzporednice z delovanjem računalnika, poudarjajo pomen povratne informacije in poznavanja rezultatov.

Pomemben je tudi vpliv kognitivnih teorij motivacije. Že Maslow med potrebami omenja tudi kognitivne potrebe (želja po znanju, razumevanju, potreba po sistemizaciji in organizaciji podatkov).

Gre tudi za vpliv kognitivnih procesov na motivacijo: vpliv zavedanja, percepcije in interpretacije informacij na prihodnje ravnanje, na razlago uspehov ali neuspehov ter na pričakovanje nadaljnjih dogodkov. Tudi sicer so poudarjanje, npr. inerpretacije informacij, pripisovanje uspešnosti ali neupešnsti ter oblikovanje pričakovanj pomembni pojmi, ki jih uporablja kognitivna psihologija, ko govori o motivaciji za učenje.

V pedagoško-psihološki teoriji so ta spoznanja vplivala na oblikovanje in uveljavljanje drugačnih oblik poučevanja, na oblikovanje taksonomije učnih ciljev, na ukvarjanje s hierarhijo procesov v različnih oblikah učenja, s pogoji učenja ter z analizo učnih dosežkov.

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja se (tudi) pod vplivom kognitivne psihologije govori o paradigmskem zlomu in potrebi po novi paradigmi (Pučko, 1994). Caroline Gipps v svoji knjigi *Beyond Testing* (Gipps, 1994a) opredeljuje to potrebo kot premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v vseh različnih oblikah. Omenja tudi potrebo po novem načinu razmišljanja o preverjanju, potrebo po novi teoriji.

Na drugi strani oceana pa se Mary Henning-Stout (M. Henning-Stout, 1994) v knjigi z naslovom *Responsive Assessment* zavzema za uveljavitev drugačnih oblik preverjanja in ocenjevanja, ki bi na eni strani povečale udeležbo učencev (in učiteljev) v tem procesu in tako "vrnile učenje učencem" (stran 49), na drugi strani pa omogočile zbiranje in upoštevanje vseh relevantnih informacij o otrokovem znanju v običajnem, avtentičnem okolju (v socialnem kontekstu) ter tako izpolnile temeljno zahtevo po ustreznem, odgovarjajočem ocenjevanju ("responsive" - odgovarjajoč, dovzeten, poln razumevanja), katerega bistvo je, "pomagati otrokom, da se učijo".

V enem od drugih prispevkov Gippsova (1994b) ugotavlja, da je v zadnjem obdobju že prišlo do premika od psihometrične paradigme k pedagoško-psihološkemu (vzgojno-izobraževalnemu) pristopu ("educational assessment").

Tisto, kar po navedbah Gippsove (1994b) razlikuje klasični psihometrični vidik od pedagoškega pristopa, je na eni strani drugačen pogled na učenca in proces učenja (različnost v pristopih in spremenljivost dosežkov), na drugi strani pa drugačen odnos med učencem in ocenjevalcem (učitelj ne more biti neprisrčen "zunanji" ocenjevalec).

Odmik od psihometrične paradigme pomeni tudi odmik od predpostavke, da je znanje mogoče meriti točno in zanesljivo. "Ocenjevanje ni eksaktna znanost" (Broadfoot, 1994, cit. jo Gipssova, 1994b), to, kar počnemo, ni merjenje, ampak "jemanje vzorcev".

Kognitivna usmeritev ali kognitivna teoretična podlaga se na področju preverjanja in ocenjevanja znanja kaže na različnih področjih in na različne načine. V nadaljevanju bomo obravnavali nekatera od teh področij:

- Pojmovanje znanja.
- Izbor vsebin in načinov/oblik preverjanja.
- Vloga preverjanja znanja.
- Načini ocenjevanja in oblikovanja povratne informacije.
- Vključevanje učencev v proces preverjanja in ocenjevanja.

POJMOVANJE ZNANJA

"Znanje je to, kar moram znati, ko sem vprašan za oceno." je bil odgovor srednješolca v pogovoru o ocenjevanju znanja, ki sem ga imela pred leti s skupino srednješolcev.

Učiteljevo pojmovanje znanja ima odločilen vpliv na postopke preverjanja in na kriterije ocenjevanja.

Sodobno pojmovanje znanja (Boud, 1995) ne pojmuje kakor nekaj neosebnega, neodvisnega, izven učenca samega, pač pa je znanje učenčev dialog s stvarnostjo (z učiteljem), je osebna in socialna konstrukcija, nastaja na podlagi osebne izkušnje in njene interpretacije. Razumevanje pomeni postavljanje vprašanj o vsebini ter o lastnem razumevanju le-te, kar pomeni, da nam samo refleksija učenca samega omogoča "dostop" do znanja.

Broadfootova (1995) npr. opozarja, da je potrebno pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja upoštevati, da je nujen prehod od kurikulumu kot zbirke znanja (podatkov) k razvijanju visoko transfernega znanja, kot je proceduralno in strateško znanje (poznavanje postopkov in strategij). Pomembno je obvladovanje komunikacijskih in organizacijskih spretnosti, poznavanje in obvladovanje raziskovalnih strategij, obvladovanje metakognitivnih spretnosti kot ene temeljnih strategij, ki sestavljajo spretnost "učenje učenja". Tudi povečana količina informacij, ki so na voljo, je vplivala na preusmeritev zanimanja v "spretnosti" procesiranja (organiziranja, povezovanja...) informacij.

IZBOR VSEBIN, OBLIKE IN NAČINI PREVERJANJA

Teoretično izhodišče, ki se izraža v pojmovanju znanja, ima odločilen vpliv na izbor vsebin, oblik in načinov preverjanja.

Behavioristično pojmovanje učenja in znanja vpliva na izbor takih načinov preverjanja in ocenjevanja, kjer prevladuje pisno preverjanje, in sicer testi tipa papir-svinčnik, sestavljeni na predpostavki, da je znanje zbirka informacij in da pomeni uspešnost pri odgovarjanju na testna vprašanja tudi že obvladovanje spretnosti, znanja, pojmov in problemov, ki vsebujejo te komponente. Naloge v testih preverjajo specifično, izolirano znanje, zahtevajo prepoznavanje in priklic "bazičnih" podatkov, dobro memoriranje, učenje odgovorov na (konvergentna) vprašanja ter uporabo podatkov v izoliranih, neživljenjskih situacijah. Na tako oblikovana testna vprašanja je mogoče pravilno odgovorjati tudi brez razumevanja.

Kognitivno pojmovanje znanja pa zahteva argumentiranje (zakaj), ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov (kaj bi se zgodilo ali kaj se bo zgodilo), strateško znanje (na kakšen način bi rešil nek problem), učenca sprašujemo po intuitivnih idejah (kako si predstavljaš, kaj misliš), pri njem izzovejo kognitivni konflikt (navidezno nasprotni podatki) in povzročijo tudi rekonstrukcijo idej.

V preizkusih znanja je več kontekstualnih nalog, ki predstavljajo za učence neko življenjsko situacijo in na ta način spodbudijo reševanje problemov, uporabo znanja v praktičnih situacijah, ter več nalog, kjer se učenci izražajo in samostojno izvajajo (pišejo, načrtujejo) odgovore.

Za preverjanje kompleksnih ravni znanja ("globokega znanja" po Entwistle) so nujne bolj intenzivne, interaktivne, avtentične, bolj osebne oblike ocenjevanja (Pučko, 1996), kot so eseji, ocenjevanje izdelkov, zbiranje izdelkov v mapo (portfolio), sodelovalno učenje, projektno (skupinsko) delo.

Preverjanje se odvija v manj kontroliranih okoliščinah, ne išče "objektivnega" rezultata, je spodbujevalno in išče pri posamezniku najboljši možni (in ne tipični) rezultat, in sicer v razrednem kontekstu, v sproščenih pogojih (ne v stresni testni situaciji).

Ocenjevanje je podobno običajnim razrednim aktivnostim, brez ustvarjanja izjemnih okoliščin, ki povzročajo blokade. Uporabljajo se različni postopki in široka paleta aktivnosti (razširjen kontekst), s katerimi je mogoče v danih

okolščinah in za dane vsebine dobiti najboljši možni rezultat. Tudi načini odgovarjanja so lahko zelo različni, pisni, ustni in praktični.

Pri takih oblikah preverjanja si iz vidika kognitivne psihologije težko predstavljamo povsem "objektivne" kriterije, saj je procesiranje informacij, ki ga ugotavljamo, izrazito subjektivno, preverjanje pa nastopa predvsem v vlogi usmerjanja k bolj kvalitetnim oblikam učenja.

Kriteriji izhajajo iz narave problemov in oblik preverjanja, ob kognitivnih ciljih se pogosto zajemajo in upoštevajo tudi nekognitivni (npr. pri projektnem delu so med pomembnimi prvinami, ki jih upoštevamo pri ocenjevanju tudi komunikacijske spretnosti, načrtovanje, vodenje in organizacija nalog znotraj projekta). Vse te prvine je nemogoče "meriti" z objektivnimi merili, pri ocenjevanju se zato uporabljajo tudi subjektivni pristopi, kot so ocenjevalne lestvice, anekdotski zapisi, diskusije.

Pogosta oznaka za različne oblike ocenjevanja, kjer je poudarjena tudi vključenost postopkov preverjanja v sam proces učenja, je avtentično ocenjevanje ("*authentic assessment*" - pristno, pravo ocenjevanje).

To je ocenjevanje izdelkov v pristnem kontekstu - gre za ocenjevanje, ki je sestavni del pouka, za delo učencev, ki ni izzvano le za potrebe merjenja, kot je to npr. pri testih znanja.

V kontekstu avtentičnega ocenjevanja se omenja tudi praktično ocenjevanje, ocenjevanje izvajanja ali izdelkov ("*performance assessment*").

Termin prihaja iz Amerike, in sicer se je uporabljal že v 50. letih, vendar se v zadnjem času, skupaj s potrebo po manj izoliranih oblikah ocenjevanja, spet bolj poudarja (Airasian, 1994). Gre za ugotavljanje sposobnosti "prevoda" znanja in razumevanja v konkretno aktivnost, v izvajanje, v izdelek: učenci morajo oblikovati odgovor ali izdelek, predstaviti izvajanje, ki dokazuje, da so osvojili neko znanje ali spretnosti; pokazati morajo svoje znanje v resnični situaciji. Učenci nekaj naredijo, pokažejo, načrtujejo, konstruirajo, predstavijo..., poudarek je na uporabi ustreznih spretnosti in znanja v rešitvi danega problema.

Stiggings (1982, cit. po Gipps, 1994a) definira to ocenjevanje kot sistematični pristop k ugotavljanju učenčeve sposobnosti za uporabo znanja pri reševanju novih problemov ali pri opravljanju specifičnih nalog. Resnične situacije (ki

so lahko tudi simulirane) izzovejo odgovore ali vedenje, ki ga opazujemo in ocenjujemo.

Praktično izvajanje lahko presojamo z vidika komunikacijskih spretnosti (izgovorjava), psihomotoričnih spretnosti (mikroskopiranje), kot športne spretnosti (zadetki žoge v koš), iz socialno-afektivnih vidikov (upoštevanje pravil sodelovanja pri igrah v skupini, prenašanje poraza) ali z vidika osvojenih pojmov (klasifikacija po določenih kriterijih, zapis enostavne povedi).

Ta način ocenjevanja povzroča sicer težave pri uporabi, ker je časovno zelo zahteven, ocenjevanje je kompleksno, informacije so večdimenzionalne, zato je najbolj ustrezna opisna oblika ocenjevanja.

Prednost ocenjevanja izdelkov ali izvajanja je v neposrednem vplivu na učenje in poučevanje. Da bi lahko učitelji uporabljali to obliko, morajo na tak način zasnovati tudi poučevanje, kar je tudi veliko bližje kulturi poučevanja mlajših otrok. Nedvomno je to način, ki ne dopušča enostavne verbalne reprodukcije ali celo učenja na pamet brez razumevanja, izdelek ali izvajanje je zanesljiv izraz učenčevega znanja.

Ena od prednosti avtentičnega ocenjevanja in ocenjevanja izdelkov, ki je nikakor ne kaže prezreti, je tudi **pozitiven vpliv na motivacijo učencev**. O tem poroča raziskava, ki sta jo opravili A. Little in Singhova v Angliji in Maleziji (Little, 1994).

Ugotovili sta bistvene razlike v motivaciji učencev, ki so se učili s ciljem opraviti neko nalogo (projekt), in med tistimi, ki so se učili s ciljem opraviti test. Bistveno razliko sta pripisali vrsti ocenjevanja glede na to, ali predstavlja za učenca izziv (npr. projekt) ali pa pomeni samo nalogo, ki jo je pač treba rešiti.

Učenci so pozitivno ocenili tiste pristope, ki so bili dovolj občutljivi, da so zaznali ali spremljali njihov napredek v učenju, ki so omogočali njihovo aktivno sodelovanje in ne le odgovarjanje na vprašanja in ki so jim dali možnost korekcije (mapa izdelkov) ter s tem krepili njihov občutek, da imajo vpliv na svoje učenje in dosežke (notranja točka kontrole).

Klasične teste so učenci ocenili dokaj negativno, po njihovem mnenju so nezanimivi, enolični in pogosto tudi dvoumni.

Dober primer avtentičnega, praktičnega in kontekstualnega preverjanja je tudi **portfolio** ali **mapa učenčevih izdelkov**, ki predstavlja zbirko izdelkov (pisni, likovni, praktični), ki so nastali v okviru pouka in njihov namen ni bil zgolj (ali predvsem) ocenjevanje.

Mapa predstavlja zbirko učenčevega dela in izdelkov v določenem času in odraža dejansko delo učenca v določenem obdobju. Omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativnega spremljanja in formativne povratne informacije, učenca postavlja v aktivno vlogo in v mnogočem presega probleme, ki jih imajo različne oblike ocenjevanja na podlagi izdelkov tipa papir-svinčnik.

V raziskavi, o kateri poroča Kari Smith (1995), so ugotovili, da je imelo vodenje mape učenčevih izdelkov (pri pouku tujega jezika) vpliv na poučevanje (bolj sistematično); na proces ocenjevanja (učitelji so bolj pozorno izdelali kriterije za ocenjevanje, spodbujali so pozitivni pristop in so npr. dajali bonus točke za poprave izdelkov); na učenje (učenci so se v večji meri zavedali svojih napak in svojih močnih točk, povečala se je stopnja metakognicije, ki je bila izzvana s pisanjem refleksije ob izdelkih), učenci so bili navdušeni nad samim vodenjem mape (mnogi so mapo še dodatno uredili (npr. likovno in jo s tem personalizirali); na znanje (učenci so izjavljali, da so se ob tem načinu več naučili, predvsem pa so poznali cilje, učenje so videli v praktičnem kontekstu).

Mapo učenčevih izdelkov pri nas uvajamo skupaj z opisnim ocenjevanjem (Pučko, 1996a), uveljavlja pa se tudi v izobraževanju učiteljev.

VLOGA PREVERJANJA

V kognitivnem pojmovanju znanja se pojmujejo dosežki (rezultati) kot nekaj spremenljivega, zato se uporablja sprotno, formativno in diagnostično preverjanje z namenom vplivati na učenca, da bi izboljšal svoje dosežke. Preverjanje daje možnost vpogleda v trenutno raven znanja, posameznika spodbuja in mu pomaga, da se razvija in napreduje, je v funkciji podpore v procesu učenja (pridobivanja znanja).

V postopkih preverjanja je omogočena (dovoljena in spodbujena) interakcija med učiteljem in učencem (pojasnjevanje z obeh strani).

Drugačne oblike preverjanja imajo tudi možnost, da izboljšajo poučevanje, saj usmerjajo učiteljevo pozornost v to, KAKO se učenci učijo, učitelji postanejo pozorni in se naučijo opazovati in analizirati PROCES učenja, spretnosti učencev, njihova pozornost se preusmeri od rezultatov TUDI na proces učenja.

NAČINI OCENJEVANJA IN OBLIKOVANJA POVRATNE INFORMACIJE

Dosežki se opisujejo, poudarek je na kvaliteti individualnega rezultata, kvalitativni opis omogoča razumevanje dosežkov v relaciji do učenčevih zmožnosti, njegovih prešnjih dosežkov in v relaciji do konteksta (opisno in ipsativno ocenjevanje). Kvalitativni opisi niso primerljivi, sicer pa primerjava z drugimi (po mnenju Gippsove, 1994b) v resnici tudi ni potrebna vse do konca obveznega šolanja. Primerjava z drugimi namreč vpliva na slabšanje samopodobe, na težnjo po izogibanju sodelovanja v aktivnostih, kjer uspeh ni zagotovljen, negativno vpliva na razvoj interesov in na storilnostno motivacijo (lotevanje izzivalnih nalog), povzroča tudi uporabo nižjih ali manj učinkovitih miselnih strategij.

V času obveznega šolanja je po mnenju Gippsove (1994b, stran 290) potrebno ocenjevanje, ki daje učencem uporabno povratno informacijo v smislu usmerjanja njihovih naporov in primerjave z njihovimi lastnimi prejšnjimi dosežki.

Povratna informacija, kakor jo prakticiramo pri opisnem ocenjevanju, izpolnjuje temeljne vloge: učencu pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti ter mu ob tem ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje. Povratna informacija v kognitivnem smislu ni klasična okrepitev, ampak spodbuja učenca k refleksiji in samoocenjevanju.

Kot sestavni del formativnega ocenjevanja se pojavlja tudi samovrednotenje kot proces, ki bistveno razlikuje formativno ocenjevanje od sumativnega. Pojavlja se namreč v procesu učenja in ne šele takrat, ko domnevamo, da je proces že zaključen. Samovrednotenje ima vlogo povratne informacije, za katero Sadler (1989, citira ga Klenowski, 1995) omenja, da je pomembnejši njen učinek kot vsebina. Bistvo učinka je namreč v tem, da pomaga premostiti primanjkljaj oz. odpraviti pomanjkljivosti, kar bi privedlo do

željenega rezultata. Če torej povratna informacija sledi takrat, ko je proces učenja že končan (sumativno ocenjevanje), ni mogoče več ničesar popraviti in informacija v bistvu nima več vpliva na učenje samo. Kadar pa je povratna informacija umeščena v sam proces učenja (formativno ocenjevanje), lahko vpliva na izboljšanje. Če je učenec sam tisti, ki ugotavlja pomanjkljivosti in reflektira svoj pristop, je možnost za izboljšanje toliko večja. Klenowski se sklicuje na Sadlerja (1995, stran 148), ko pravi: "Če naj učenci razvijejo svoje učne strategije, potrebujejo še kaj drugega kot samo sumativne ocene."

VKLJUČENOST UČENCEV V PROCESE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Med pomembne značilnosti drugačnega ocenjevanja (Pučko, 1996) in "nove paradigme" ocenjevanja (Pučko, 1994) sodi predvsem večja vključenost učencev v proces ocenjevanja, kar sproži pri učencih procese refleksije in poveča njihovo odgovornost (to naj bi v končni fazi pripeljalo do odgovornih učencev, ki so pripravljeni na vseživljenjsko učenje brez nenehne kontrole in prisile).

M.Henning-Stoutova (1994) ob tem poudarja tudi izhodišče, da nobeno vrednotenje ne more biti adekvatno, če tisti, ki ga vrednotimo (učenec), in ostali primarno zainteresirani (*stakeholders* - starši, učitelji), nimajo možnosti sodelovanja in vplivanja (eksterni testi znanja npr. vsega tega ne omogočajo, saj je vse: vsebina, oblika, čas testiranja, določeno od zunaj).

Tudi Patricia Broadfoot (1993, cit. jo Klenowski, 1995, stran 145) omenja kot bistveno značilnost nove paradigme, da postaja glavni cilj UČENJE samo in ne merjenje rezultatov. V tem procesu učenja pa naj bi bili učenci zadolženi (odgovorni) za vse etape, to je za načrtovanje, organizacijo, izvedbo in evalvacijo. To ne pomeni, da učitelj ni več potreben, učiteljeva vloga še neprej ostaja vitalnega pomena, saj mora skrbno omogočati in strukturirati učno okolje, kjer so učenci deležni vodenja in podpore pri učenju ter pomoči pri razvijanju spretnosti za samo-ocenjevanje.

Gippsova (1994b) opozarja, da ocenjevanje, ki primerja in kategorizira učenčeve dosežke, ne spodbuja procesa učenja, ampak usmerja pozornost zgolj k rezultatom in njihovim posledicam (učenca ne zanima, kaj se je naučil, ampak le, ali je rezultat pravilen in kako je ocenjen).

Klenowski (1995, stran 146) opredeljuje samovrednotenje kot presojanje vrednosti posameznikovih dosežkov, identifikacijo močnih točk (kaj je dobro) in slabosti ter razmišljanje o izboljševanju rezultatov. Pri tem so pomembni relevantni kriteriji in načrtovanje nadaljnjih aktivnosti.

Poudarek je na tem, da so učenci sami tisti, ki vrednotijo dosežke, od njih se pričakuje refleksija o procesu učenja (in poučevanja). Samovrednotenje učencev, ki poteka v dialogu z učiteljem, le-temu "odpira vrata" v učenčevo sprejemanje in razmišljanje in razumevanje, učitelju omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov. (Pomembno pri tem je, da je tudi učitelj sposoben refleksije lastnih spoznavnih procesov. Op.C.R.P.)

Kot pravi Boud (1995), je mogoče samo z refleksijo in samooceno razumevanja "priti blizu" dejanskim procesom razumevanja, sicer je naša ocena o tem, kako učenci razumejo določene vsebine, odsev našega lastnega razumevanja istih vsebin.

Claxton (1995) pa poudarja razliko med samovrednotenjem in samoocenjevanjem. Samovrednotenje pojmuje kot izrazito intuitiven proces. Tisti hip, ko gre za primerjanje lastnih dosežkov z nekimi zunanjimi kriteriji, po njegovem mnenju ne gre več za samovrednotenje, ampak le za samoocenjevanje.

V samovrednotenju vidi možnost za razvoj sposobnosti, ki jo imenuje "*learning acumen*" (izraz bi lahko pogojno prevedli z "učno inteligenco"), ki obsega štiri R (*resilience, resourcefulness, reflectivity in responsibility* - izraze je težko dobesedno prevesti).

Resilience je sposobnost prenašanja kritike in neuspehov, soočenja z neprijetnimi dogodki v procesu učenja, kot so npr. neuspeh, zmedenost, presenečenje, strah, brez občutka ogroženosti, dvoma ali spraševanja o lastnih sposobnosti in lastni vrednosti.

Resourcefulness (sposobnost uporabe virov) izvira iz poznavanja in obvladovanja spretnosti in učnih strategij in njihove fleksibilne uporabe v različnih situacijah.

Reflectivity (sposobnost refleksije) pomeni v bistvu usmerjanje lastnega učenja: biti dober manager procesov učenja, kar pomeni nadzor procesov, ki potekajo, in njihov napredek; vrednotenje uspešnosti uporabljenih strategij

ter po potrebi izbiranje drugih; presoja o tem, kdaj smo dosegli potrebno ali zadovoljivo stopnjo uspešnosti ali kdaj je morda potrebno odnehati in se odločiti za drugo pot ali pa sploh na novo opredeliti prioritete.

Responsibility (odgovornost) je pripravljenost videti učenje kot aktivnost, ki omogoča doseganje ciljev, ki smo jih sami postavili, in ne kot nekaj, kar nekdo drug od nas zahteva ali celo nekaj, s čimer nas hoče nekdo prizadeti.

Uspešnost samovrednotenja presoja skozi vpliv oziroma razvijanje teh sestavin in se sprašuje, če vrednotenje rezultatov učenja v situacijah pretežno eksternih, vnaprej določenih kriterijev sploh lahko vpliva na omenjene sestavine, saj učenci skoraj nimajo možnosti za samostojno presojanje o tem, kaj je "dober dosežek". Zelo redko jim je omogočeno doživljanje zadovoljstva ob opravljenem delu zaradi lastnega občutka uspešnosti, največkrat gre le za primerjanje doseženega z zahtevami.

Seveda je potrebno vedeti, kaj se zahteva in pričakuje in biti sposoben to tudi dosegati. Čim bolj jasne so te zahteve, tem več je prostora za intuitivno samovrednotenje, medtem ko je pri nejasnih pričakovanjih posameznik nesproščen in skuša s čimbolj konvencionalnimi načini doseči dober rezultat.

Claxtona (prav tam) je zanimalo, kako posamezni postopki v procesu samovrednotenja vplivajo na opisane sestavine. Ugotovil je, da je diskusija v skupini, kjer so učenci drug drugemu dajali povratno informacijo z razlago o tem, zakaj je nek dosežek "dober", pozitivno vplivala na razvoj refleksije. To je razložil predvsem kot posledico zahteve, da so učenci ubesedili karakteristike dobrih rezultatov. Razvijanje sposobnosti dajanja in sprejemanja povratne informacije namreč omogoča razvoj kritičnosti in razlikovanje med komentiranjem rezultatov in kritiko osebe; vse to pa vpliva tudi na razvoj sposobnosti prenašanja neuspehov (*resilience*). Pomembna je tudi sposobnost razmejitve med informativno in emocionalno funkcijo povratne informacije - biti sposoben kritično presojati svoje delo brez negativnih občutkov o svojih sposobnostih.

Tudi izkušnje iz situacije, ko so morali učenci sami presoditi, ali snov že obvladajo ali ne, in so lahko uravnavali proces učenja v smislu izbire med dodatno vajo, pisanjem testa ali prehodom na novo snov, so vplivale na razvoj refleksije in odgovornosti, delno pa tudi na razvoj sposobnosti uporabe in iskanja ustreznih virov (*resourcefulness*).

Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjava s tem, kaj si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke. Učenci na tak način spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje pristope, svoja močna in šibka področja.

Ob tem je pomembno tudi, da učenci osvojijo besednjak, s katerim lahko izražajo svoja razmišljanja, opisujejo svoje pristope, opisujejo proces in rezultat.

Refleksija in samoocenjevanje pride do veljave tudi pri vodenju mape učenčevih dosežkov (portfolio). Učenci pri izbiri izdelkov, ki jih bodo vključili v mapo, ustno ali pisno obrazložijo svoj izbor in se na ta način vadijo v ubeseditvi svojih razmišljanj o kvaliteti procesa in dosežkov.

Razmišljanje o pomenu refleksije lahko zaključim najprej z mislijo Bettelheima in Zelana (1982, cit. po M.J.Drummond and A.Pollard, 1995), ki zelo preprosto opozarjata na bistveno razsežnost refleksije in samoocenjevanja, da namreč šele s pozornim poslušanjem in upoštevanjem otrokovih idej, vprašanj in interpretacij spoznamo, kaj je zares pomembno vedeti o procesu učenja.

Drugo sklepno misel pa povzemam po Sternbergu (1990), ki sicer razmišlja o kognitivnih pristopih k razumevanju inteligentnosti. Če parafraziram njegovo misel (stran 303), je metodološki pristop pravzaprav nebitven, če ne izgubimo izpred oči bistvenega cilja, to je razumeti psihološki fenomen učenja in znanja.

CITIRANI IN UPORABLJENI VIRI:

1. AIRASIAN, Peter, W. (1994), Classroom Assessmentnet, McGraw-Hill
2. BOUD, David (1995), Enhancing Learning through Self Assessment, Kogan Page, London
3. BROADFOOT, Patricia (1995), Editorial, Assessment in Education, 1995, Vol.2(2)
4. CLAXTON, Guy (1995) What Kind of Learning Does Self-assessment Drive? Developing a "nose" for quality: comments on Klenowski (1995), Assessment in Education, Vol.2(3), 339-343

5. DRUMMOND, M.J. and POLLARD, A. (1995) Assessing Children's Learning, David Fulton Publishers, London
6. GIPPS, V. Caroline, (1994a), Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment, The Falmer Press, London 1994
7. GIPPS, V. Caroline (1994b), Developments in Educational Assessment: what makes a good test? Assessment in Education, Vol.1(3), 283-291
8. HARLEN, Wynne, ed. (1994), Enhancing Quality in Assessment, BERA, Paul Chapman Publishing, London
9. HENNING-STOUT, Mary (1994), Responsive Assessment, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
10. KLENOWSKI, Val (1995), Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England, Assessment in Education, Vol.2(2), 145-164
11. LITTLE, Angela (1994), Types of Assessment and Interest in Learning: variation in the South of England in the 1980s, Assessment in Education, Vol.1(2), 201-222
12. RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1992), Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem, Sodobna pedagogika, 43. letnik (5-6), 235-243
13. RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1994), Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli, Sodobna pedagogika, 45. letnik (3-4), 132-139
14. RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1996), Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, 47. letnik (9-10), 411-419
15. RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1996a), Mapa učencevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju, Pedagoška obzorja, letnik 11(5-6), 193-204
16. SMITH, Kari (1995), Action Research on the use of Portfolio for Assessing Foreign Language Learners, Paper presented at 20th Annual Conference of ATEE, Oslo
17. STERNBERG, R.J., SMITH, E.E., ed. (1990) The psychology of human thought, Cambridge University Press

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV

KAJ SE OBJAVLJA?

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

KAKŠEN NAJ BO TIPKOPIS?

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

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

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

Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

RAČUNALNIŠKO BESEDILO

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

Računalniško prirejene slike naj bodo dodane v posebnih datotekah, morajo pa biti oblikovane v računalniškem programu Corel Draw, Quatro Pro ali pa

v obliki HG-, CHT, INSET-.PIX, PC-Paintbrush. Najprimerneje je, da se vsaka slikovna datoteka označi z zaporedno številko in ustrezno ekstenzijo.

POŠILJANJE ROKOPISOV

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

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

