

PSIHOLOŠKA OBZORJA

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

Glavna in odgovorna urednica

doc. dr. Anja Podlesek

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Official Journal of the Slovenian Psychological Association

Editor-in-Chief

Assist. Prof. Dr. Anja Podlesek

Izdaja / Published by

Društvo psihologov Slovenije

(Slovenian Psychological Association)

Ljubljana

ISSN 1318-1874

Letnik (Volume) 15, številka (Number) 3, 2006

PSIHOLOŠKA OBZORJA

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
Official Journal of the Slovenian Psychological Association
Letnik (Volume) 15, številka (Number) 3, 2006, ISSN 1318-1874

Izdaja / Published by

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

Glavna in odgovorna urednica / Editor-in-Chief

ANJA PODLESEK
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Oddelek za psihologijo
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
Tel. +386 (0)1 241 1184, Fax: +386 (0)1 42 59 301
email: anja.podlesek@ff.uni-lj.si

Uredniški odbor / Editorial Board

VALENTIN BUCIK
LUKA KOMIDAR
DARE KOVAČIČ
TATJANA SAMEC
MOJCA VIZIAK PAVŠIČ
URŠKA ŽUGELJ

Uredniški svet / Scientific Board

TIZIANO AGOSTINI
KARIN BAKRAČEVIČ VUKMAN
GASPER CANKAR
ROBERT CVETEK
DARJA KOBAL GRUM
BRIGITA KRIČAJ KORELC
LIDIJA MAGAJNA

VLADO MIHELJAK
ALJOSCHA NEUBAUER
SONJA PEČJAK
CVETA RAZDEVŠEK PUČKO
ARGIO SABADIN
META SHAWE-TAYLOR

VERA SLODNJAK
GREGOR SOČAN
IRENA ŠINIGOJ BATISTIČ
LEA ŠUGMAN BOHINC
VLADIMIR TAKSIČ
PREDRAG ZAREVSKI
MAJA ZUPANČIČ

Lektoriranje slovenskih besedil: Tatjana Samec

Lektoriranje angleških ključnih besed, vsebinska obdelava in razvrstitev besedila: *Urška Žugelj*

Oblikovanje ovitka: *Jana Leskovec*

Prelom: *Luka Komidar*

Tisk: *Tiskarna Vovk d.o.o., Domžale*

Pogostost izhajanja: *Na leto izidejo štiri številke*

Ustanovitelj, izdajatelj in založnik: *Društvo psihologov Slovenije*

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

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

© 2006 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščitena z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofili, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

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

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

Vsebina

Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki

<i>Sanja TEMNIK</i> <i>Partnerska ljubosumnost v odnosu do čustvene navezanosti in seksualnosti</i>	5
<i>Andreja PŠENIČNY</i> <i>Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki</i>	19
<i>Cirila PEKLAJ</i> <i>Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education</i>	37

Empirični in pregledni strokovni prispevki

<i>Maša ŽVELC in Gregor ŽVELC</i> <i>Stili navezanosti v odraslosti</i>	51
<i>Gašper CANKAR</i> <i>Mazvrščanje šol s pomočjo rezultatov zunanjih preizkusov znanja</i>	65
<i>Ivan FERBEŽER</i> <i>Edukacija nadarjenih učencev v luči raziskav pedagoške psihologije</i>	79

Ocene psiholoških instrumentov

<i>Zoran MILIVOJEVIĆ</i> <i>Ocena psihološkega instrumenta "Moja čustva do" – Lestvica MCD</i>	91
---	----

Mnenja, polemike, razprave in poročila

<i>Nigel FOREMAN</i> <i>European initiatives in psychology education and research</i>	97
<i>Predvideni prispevki v številki 4 letnika 15 (2006) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ</i>	106
<i>Navodilo avtorjem prispevkov</i>	107

Contents

Scientific papers (empirical research and theoretical papers/reviews)

<i>Sanja TEMNIK</i> <i>Relationship jealousy and its relation to emotional attachment and sexuality</i>	5
<i>Andreja PŠENIČNY</i> <i>Reciprocal burnout model: Interconnectedness of interpersonal and intrapersonal factors</i>	19
<i>Cirila PEKLAJ</i> <i>Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education</i>	37

Technical/professional papers (empirical and theoretical papers/reviews)

<i>Maša ŽVELC and Gregor ŽVELC</i> <i>Adult attachment styles</i>	51
<i>Gašper CANKAR</i> <i>Ranking schools on external knowledge tests results</i>	65
<i>Ivan FERBEŽER</i> <i>Education of gifted students in light of educational psychology</i>	79

Psychodiagnostic instruments reviews

<i>Zoran MILIVOJEVIĆ</i> <i>Review of the psychological instrument “My emotions to” – MCD Scale</i>	91
--	----

Opinions, discussions, essays, reports

<i>Nigel FOREMAN</i> <i>European initiatives in psychology education and research</i>	97
<i>Content of the next issue, No. 4, Vol. 15 (2006), of HORIZONS OF PSYCHOLOGY</i>	106
<i>Information for contributors</i>	109

Partnerska ljubosumnost v odnosu do čustvene navezanosti in seksualnosti

*Sanja Temnik**

Splošna bolnišnica Maribor, Klinični oddelek za pediatrijo - Enota za psihologijo, Maribor

Povzetek: Prispevek predstavlja raziskavo o doživljanju ljubosumnosti v partnerskih odnosih, predvsem o njenem odnos do čustvene navezanosti na eni in seksualnosti na drugi strani. Dve najvplivnejši teoriji, ki skušata razložiti principe sproženja ljubosumnih občutij, njihovega doživljanja in posledičnega reagiranja v situacijah, ki jih izzovejo, sta evolucionistična paradigma in t. i. "double-shot" hipoteza. S stališča prve gre pri ljubosumnosti za razvito adaptacijo, ki jo aktivira grožnja pomembnemu odnosu in ima funkcijo zaščite tega odnosa pred delno ali popolno izgubo. »Double-shot« hipoteza pa poudarja pomen različnih prepričanj glede pomena seksualne in čustvene nezvestobe partnerja/ke pri moških in ženskah. Analiza rezultatov slovenskega vzorca je pokazala, da je čustvena nezvestoba primarni sprožitelj ljubosumnosti tako pri ženskah kot pri moških; da je ljubosumnost občutljiva na širši sociokulturni kontekst (predvsem sta pomembni stopnja seksualne permisivnosti in stopnja egalitarnosti spolnih vlog v določeni družbi), ne pa tudi na značilnosti življenjske situacije v posameznikovi primarni družini; da zakonski stan vpliva na tendenco k občutljivosti na čustveno ali seksualno nezvestobo partnerja/ke; da obstajajo razlike v nagnjenosti k seksualni ali čustveni ljubosumnosti glede to, ali ljudje živijo v urbanem ali ruralnem okolju. Ker se zdijo rezultati občutljivi v zvezi z jezikovno formulacijo tako same ljubosumnosti kot posameznih oblik nezvestobe, je nujna natančna konceptualizacija omenjenih pojmov. Tako prepričanja glede tipičnega odnosa med čustvenim in seksualnim aspektom romantičnih odnosov pri moških in ženskah kot tudi njihove samoocene kažejo na to, da je moškim obe vrsti odnosov veliko lažje ločevati med sabo kot ženskam. V Sloveniji se zdijo stališča do seksualnosti, vsaj med mladimi, relativno permissivna, stopnja egalitarnosti spolnih vlog pa visoka, kar kaže na podobnost z nekaterimi drugimi državami evropskega prostora. Naši rezultati potrjujejo t. i. "double-shot" hipotezo, ne pa tudi evolucionistične predpostavke o ljubosumnosti kot spolno specifičnem notranjem modulu.

Ključne besede: ljubosumnost, partnerski odnosi, nezvestoba, navezanost, seksualnost, evolucionistična paradigma, double-shot hipoteza

* Naslov / Address: Sanja Temnik, Splošna bolnišnica Maribor. Klinični oddelek za pediatrijo, Ljubljanska 5, 2000 Maribor, e-mail: sanja.temnik@amis.net

Relationship jealousy and its relation to emotional attachment and sexuality

Sanja Temnik

General Hospital Maribor, Clinical Department for Pediatrics – Psychology Unit, Maribor

Abstract: The research objective was to study the emotion of relationship jealousy in context of emotional attachment and sexuality. Two main theories that try to explain the nature of this complex emotional state are the evolutionary paradigm and the so-called »double-shot« hypothesis. According to evolutionary psychologists, jealousy is an evolved adaptation, activated by threats to a valuable relationship, functioning to protect it from partial or total loss. The »double-shot« hypothesis on the other hand emphasises the importance of different beliefs men and women hold about emotional vs. sexual infidelity. Slovenian data suggests that (a) emotional infidelity is the primary jealousy trigger in both sexes; (b) jealousy is influenced by the socio-cultural context (the degree of sexual permissiveness and sex role egalitarianity seem to be of special importance), but not by characteristics of the individuals' early life situation; (c) marital status influences the tendency towards sexual or emotional jealousy in romantic relationships; (d) this tendency also depends on whether the individual comes from a rural or urban environment. Because the results seem to be affected by the linguistic formulation of jealousy and each infidelity type, special attention should be directed towards a precise conceptualisation of these terms. Beliefs about the typical relationship between the emotional and sexual aspect of human relations as well as participants' self-reports indicate that men find it a lot easier to separate both types of attachment than women. In Slovenia, the degree of sexual permissiveness as well as the degree of sex role egalitarianity seem to be relatively high and comparable to certain other European countries. The results support the so-called »double-shot« hypothesis, but not the evolutionary theory of jealousy as a sex-specific innate module.

Key words: jealousy, romantic relationships, infidelity, attachment behavior, sexuality, evolutionary paradigm, "double-shot" hypothesis

CC = 2360

Še pred nekaj desetletji so psihologi ljubosumnost razlagali kot patologijo, socialni konstrukt ali stranski produkt kapitalistične družbe, ki se identično manifestira pri moških in ženskah. Zgodnja dela so temeljila na Freudovih psihoanalitičnih interpretacijah, katerih sledove še danes najdemo v psihiatrični literaturi. Evolucionistični psihologi pa so zagovarjali hipotezo, da gre pri ljubosumnosti za razvito adaptacijo, ki jo aktivira grožnja pomembnemu odnosu, in ima funkcijo zaščite tega odnosa pred delno ali popolno izgubo. Ker so reprodukcijske posledice nezvestobe in izgube partnerja pri ženskah in moških v nekaterih pogledih vzporedne, v drugih pa asimetrične, so predpostavljali, da obstajajo med spoloma v določenih psiholoških vidikih podobnosti, v drugih pa se spola razhajata – odvisno od razlik v adaptacijskih težavah, s katerimi sta se oba spola skozi svojo zgodovino soočala (Buss in Haselton, 2005). S stališča evolucionistične psihologije predstavlja ljubosumnost psihološki mehanizem, ki je v naši razvojni preteklosti pripomogel k reševanju enega temeljnih problemov individualne reprodukcije – nezvestobe v seksualnih razmerjih (Schuetzwohl, 2004).

Pri ljubosumnosti gre za globoko neprijetno čustvo, ki se pojavi, kadar je pomemben odnos ogrožen zaradi tekmeca. Ker so socialni odnosi že po svoji naravi zapleteni, ne preseneča, da je tudi ljubosumnost po svoji naravi zelo kompleksna. Komponente kompleksa ljubosumnosti so jeza, strah in žalost (White in Mullen, 1989, v Gehl in Vaidya, 2005). Večina raziskav na temo ljubosumnosti se je osredotočala na sovplivanje socialnih in kognitivnih faktorjev pri občutenju in ekspresiji tega čustva (Harris, 2004a).

Osnovni konflikt ljubosumnosti vključuje *trikotnik dveh oseb istega in ene osebe nasprotnega spola*. Tipično gre za situacijo, ko ima ljubosumna oseba dolgoročni odnos, ki ga ogroža vsiljivec istega spola. Takšna situacija povzroči, da se oseba počuti razdvojena nekje med ljubeznijo in sovraštvom; med jezo, žalostjo in strahom.

Milivojević (2005) ljubosumnost opredeljuje kot vrsto strahu pred tem, da bo ljubljena oseba svojo ljubezen usmerila k nekomu tretjemu. Ta strah lahko ljubosumno osebo pripelje do dejanj, s katerimi skuša zaščititi in ohraniti svoj ljubezenski odnos. Definiramo jo lahko tudi kot čustveno stanje, ki ga sproži zaznana grožnja visoko pomembnemu odnosu ali položaju, in služi kot motivacijski faktor za vedenje, usmerjeno v odvrnitev oz. onemogočenje te grožnje (Buss, Larsen, Westen in Semmelroth, 1992). Vključuje fiziološke reakcije (avtonomno vznburjenje) na zaznano grožnjo in motivirano akcijo za redukcijo te grožnje. Ljubosumnost je opredeljena kot »seksualna«, če je pomembno razmerje »seksualno« (Daly, Wilson in Weghorst, 1982, v Buss idr., 1992), torej če je v odnosu prisotna tudi komponenta spolnosti. Prav seksualni ljubosumnosti so namenjali raziskovalci največji delež pozornosti (Wiederman in LaMar, 1998).

Iz klinične prakse so znani primeri t. i. *morbidne ljubosumnosti*. Psihiatri s tem terminom označujejo pojav, ko nekatere osebe izražajo obsodbo, najpogosteje iluzorno, da jih njihov partner vara. Pogosto občutijo jezo in depresijo ter se čutijo prisiljene v to, da neprestano preverjajo in vohunijo za svojim partnerjem. V nekaterih primerih se morbidno ljubosumne osebe zatečejo tudi k agresivnim dejanjem, da bi preprečile domnevno nezvestobo svojega partnerja (Harris, 2004b). Parker in E. Barrett (2004, v Harris, 2004b) morbidno ljubosumnost razlagata kot obliko obsesivno-kompulzivne motnje (OCD). Številne klinične skupine poročajo o uspešni obravnavi morbidne ljubosumnosti s preparatom, imenovanim fluoksetin. Gre za substanc, ki vpliva na stanje serotonina v organizmu, in se precej uporablja pri zdravljenju obsesivno-kompulzivnih motenj. Odgovor pacientov z morbidno ljubosumnostjo bi naj bil nekje tako robusten, kot je to tipično za tradicionalne simptome pri obsesivno-kompulzivnih motnjah (Harris, 2004b). Skupna incidenca primerov obsesivno-kompulzivnih motenj je približno enaka pri moških in ženskah (Harris, 2004b), vendar obstaja soglasje, da se obsesivno-kompulzivna nevroza s seksualnimi obsesijami precej bolj pogosto pojavlja pri moških kot pri ženskah. Lensi, Cassano, Correddu, Ravagli, Kunovac in Akiskal, 1996, v Harris, 2004b) poročajo za te simptome o razmerju cca. 2 : 1 v korist moškega spola.

Ljubosumnost je bolj izrazita v tistih kulturah oz. družbah, kjer se poroki pripisuje velika socialna pomembnost, kjer se spolnost odobrava le v okviru zakonske zveze in kjer se nagrajuje osebna lastnina (Harris, 2004b). V ameriških in vzhodnoazijskih

državah, ki so manj seksualno permissivne in v katerih so spolne vloge bolj ostro razmejene, je razlika med spoloma znatno večja kot v bolj seksualno odprtih evropskih državah z bolj izenačenimi spolnimi vlogami, npr. v Avstriji in Nemčiji (Voracek, Stieger in Gindl, 1999).

Buunk, Angleitner, Oubaid in Buss (1996) so scenarije ljubosumnosti prezentirali vzorcem oseb iz ZDA, Nemčije in Nizozemske. V primerjavi s čustveno nezvestobo so v vseh vzorcih moški v večji meri izbirali seksualno nezvestobo kot bolj vznemirjujočo (v smislu negativnega čustvovanja). Ta razlika med spoloma je bila največja v primeru ameriškega vzorca in bolj zmerna pri ostalih dveh vzorcih. Nizozemska je znana po tem, da je precej bolj egalitarna in liberalna od ZDA glede seksualnih stališč (npr. stališč do izvenzakonske spolnosti) ter načel spolnega vedenja moških v primerjavi z ženskami. Avtorji so medkulturno konsistentnost v razlikah med spoloma interpretirali kot dokaz za različne psihološke mehanizme občutljivosti na sprožitelje ljubosumnosti pri moških in ženskah. Medkulturne razlike v velikosti razlik med spoloma so bile razložene v smislu, da so ti psihološki mehanizmi občutljivi na kulturne norme in vrednote v zvezi z egalitarnostjo spolnih vlog in seksualnim vedenjem (Wiederman in Kendall, 1999). Harris in Christenfeld (1996a, 1996b) ter DeSteno in Salovey (1996a, 1996b) so tovrstno razlago rezultatov kritizirali in zagovarjali stališče, da bi domnevne razlike med spoloma lahko bile posledica prepričanja udeležencev, da ženske manj verjetno vstopijo v spolni odnos z nekom, na katerega niso čustveno navezane. Če udeleženci predvidevajo, da lahko imajo moški z neko osebo izven primarne diade spolne odnose in pri tem ne občutijo nobene čustvene vpletenosti, da pa je za ženske le malo verjetno, da bi tako ostro ločevale svojo lastno seksualno in čustveno navezanost na neko osebo, lahko na osnovi teh razlik v implikaciji nezvestobe med spoloma razložimo domnevne medspolne razlike v sproženju ljubosumnosti (Wiederman in Kendall, 1999). S te perspektive bi ženske najbolj razburila čustvena nezvestoba partnerja zato, ker le-ta pomeni največjo grožnjo kontinuiteti primarnega odnosa – pri moških bi naj čustvena vpletenost implicirala tudi seksualno, medtem ko seksualna ne implicira nujno čustvene vpletenosti. Tako ne preseneča, da se ženske bolj bojijo partnerjeve čustvene navezanosti na drugo žensko, moške pa seksualna nezvestoba partnerke najbolj vznemiri zato, ker implicira tako seksualno kot čustveno vpletenost s tekmeccem.

Evolucionistično predpostavljena razlika med spoloma glede občutljivosti na seksualno oz. čustveno nezvestobo se je potrdila v medkulturnih raziskavah na več kot 25 neodvisnih vzorcih, zajetih v osmih državah treh kontinentov: ZDA, Aziji (Kitajski, Japonski, Južni Koreji) in Evropi (Avstriji, Nemčiji, Nizozemski, Švedski) (Voracek, 2001). Tri osnovne oblike metodologije v študijah, ki nudijo dokaze za evolucionistično hipotezo, so naslednje:

- a) *metoda prisilne izbire*, pri čemer moške in ženske vprašajo, katera vrsta situacije – seksualna ali čustvena nezvestoba – bi jih bolj vznemirila (Bailey, Gaulin, Agyei in Gladue, 1994; Buss idr., 1992; Buunk idr., 1996; DeSteno in Salovey, 1996a; Harris in Christenfeld, 1996a; Pietrzak, Laird, Stevens in

- Thompson, 2002; Wiederman in Allgeier, 1993);
- b) *kontinuirane merske lestvice*, pri čemer moški in ženske poročajo o svojih čustvenih reakcijah v odgovor na obe vrsti situacij (DeWeerth in Kalma, 1993; Geary, Rumsey, Bow-Thomas in Hoard, 1995; Shackelford, LeBlanc in Drass, 2000, v Pietrzak idr., 2002),
 - c) *fiziološki odgovori*, pri čemer spremljajo različne fiziološke spremenljivke moških in žensk med tem, ko si le-ti predstavljajo obe obliki ljubosumnost sprožajočih situacij nezvestobe (Buss idr., 1992; Harris, 2000, v Pietrzak idr., 2002).

Seveda ti rezultati ne pomenijo, da se vsi moški in ženske razlikujejo med sabo, da se moški ne zmenijo za partnerkino čustveno vpletenost z drugimi moškimi ali da so ženske ravnodušne glede partnerjevih spolnih odnosov z drugimi ženskami. Obe obliki nezvestobe sta vznemirjujoči in neprijetni tako za moške kot za ženske, še posebej v primeru, kadar ena oblika vpletenosti implicira tudi drugo obliko (Wiederman in Kendall, 1999). Vendar rezultati študij kažejo, da je seksualna nezvestoba vendarle pomembnejša moškim, čustvena pa ženskam.

Zagovorniki evolucionistične teorije razlagajo, da je pri tistih živalskih vrstah, za katere je značilna notranja oploditev, pripadnik moškega spola ogrožen tako v pogledu verjetnosti starševstva kot investicije v tekmečeve gamete, če ima njegova partnerka seksualni kontakt z drugimi predstavniki moškega spola. Gre za adaptacijski problem, specifičen za moški spol - negotovost v zvezi z lastnim starševstvom. Moški tvegajo izgubo svojega časa, energije in virov, pa tudi neuspeh pri prenosu lastnega genskega materiala, če naraščaj ni njihov. Buss idr. (1992) navajajo vrsto raziskav, ki so opazovale mehanizme, ki samcem omogočajo obrambo proti podtikanju tujega naraščaja, in sicer pri levih, golobih, številnih vrstah insektov in pri primatih. Symons (1979, v Buss idr., 1992) in Daly idr. (1982, v Buss idr., 1992) so predpostavljali, da se je seksualna ljubosumnost pri moških razvila kot rešitev tega adaptacijskega problema. Moški, ki so bili indiferentni do seksualnega kontakta med njihovo partnerko in drugimi moškimi, so bili po vsej verjetnosti v večji negotovosti v zvezi z lastnim očetovstvom, večkrat so investirali v gamete tekmecev in bili manj reproduktivno uspešni od moških, ki so bili motivirani za spremljanje namigov glede nezvestobe in za reagiranje na te namige, da bi zvišali verjetnost lastnega starševstva. Moški so se na svojo situacijo starševske negotovosti prilagodili s prizadevanjem za kontrolo partnerkine seksualnosti ter z razvojem nagnjenosti k seksualni ljubosumnosti (Daly in Wilson, 1998, v Nannini in Meyers, 2000). Pripadnice ženskega spola pri vrstah z interno oploditvijo se v primeru partnerjeve seksualne nezvestobe ne soočajo z negotovostjo glede lastnega starševstva, lahko pa izgubijo partnerjevo predanost, čas in vire (kot npr. njegovo naklonjenost, pozornost, hrano, zavetje, zaščito ipd.), če jih le-ta investira v alternativne partnerke (Buss, 1999; Thornhill in Alcock, 1983, v Buss idr., 1992; Trivers, 1972, v Buss idr., 1992). Preusmeritev partnerjeve investicije na drugo samico in njen naraščaj pomeni visoko reproduktivno izgubo, še posebej v okolju, ki zahteva investicijo obeh staršev

za povečanje možnosti preživetja naraščaja. Tako je za ženske eno od centralnih skrbi v okviru parjenja oz. reprodukcije predstavljala identifikacija in zadržanje moškega, ki bi bil pripravljen in tudi sposoben dolgoročne investicije vanjo in v njeno bodoče potomstvo (Geary idr., 1995).

Geary idr. (1995) povzemajo, da so, glede na podaljšani razvoj otrok, imele ženske, ki jim je uspelo moškega pripraviti do investicije v naraščaj, več možnosti za to, da njihovo potomstvo preživi, v primerjavi z ženskami, ki te investicije niso zahtevale. Verjetno je, da so skozi evolucijo človeka moški nadzorovali – in še naprej nadzorujejo – pomembne materialne vire v večini družb, dostop do materialnih virov pa je linearno in pozitivno povezan z redukcijo morbidnosti in smrtnosti vseh družinskih članov.

Moški torej tipično izražajo večjo ljubosumnost v primeru, da ima njihova partnerka seksualno afero, ženske pa v primeru, da jim je partner čustveno nezvest. *Evolucionistična teorija* predstavlja enega od najpogostejše apliciranih teoretičnih okvirov na področju razlage teh razlik med spoloma. Med alternativne teorije, ki razlagajo ljubosumnost, pa prištevamo tudi t. i. »double-shot« hipotezo (DeSteno in Salovey, 1996a). Možno je, da moški in ženske preprosto izpeljejo različne zaključke v zvezi s hipotetično nezvestobo in njenimi posledicami (Harris, 2004b). To sklepanje nato producira efekt spola pri uporabi metode prisilne izbire. V skladu s t. i. »double-shot« hipotezo, imenovano tudi hipoteza »dveh za eno«, moški težijo k temu, da seksualno nezvestobo ocenjujejo kot bolj vznemirjujočo (v smislu negativnega čustvovanja) zaradi tega, ker predpostavljajo, da je v primeru, če ima neka ženska spolni odnos z moškim, verjetno tudi zaljubljena vanj. Ženske pa v večji meri verjamejo, da imajo moški lahko spolne odnose, ne da bi bili zaljubljeni. V njihovem primeru naj torej seksualna nezvestoba ne bi nujno pomenila tudi čustvene nezvestobe. Ženske predpostavljajo, da obstaja velika verjetnost, da bo imel zaljubljeni moški tudi spolne odnose, zato jih čustvena nezvestoba bolj razburi in prizadene. Ko izražajo zaskrbljenost glede partnerjeve čustvene vpletenosti, torej hkrati odgovarjajo na dva tipa groženj: na eksplicitno čustveno nezvestobo in na osnovi lastne interpretacije predvideno seksualno nezvestobo (Nannini in Meyers, 2000). Tak pristop poudarja pomen socializacije in drugih socialnih vplivov.

V okviru pričujoče raziskave sem želela preučiti razlike v občutenju ljubosumnosti glede na različne spremenljivke. Osredotočila sem se predvsem na razlike med spoloma v doživljanju ljubosumnosti in v odnosu med čustveno navezanostjo in seksualnostjo. Slovenske rezultate sem primerjala z rezultati drugih držav znotraj in izven evropskega prostora. Delo je zajemalo 18 hipotez, ki so bile vsebinsko razdeljene v štiri večje sklope. Štirim temeljnim hipotezam glede spolno dimorfne narave ljubosumnega mehanizma se tako pridružujejo predpostavke, ki so preverjale povezanost ljubosumnosti z demografskimi značilnostmi udeležencev, predpostavke, ki so se nanašale na medkulturno primerjavo slovenskih rezultatov z rezultati drugih držav, ter hipoteze v podporo evolucionistični paradigmi nasproti alternativnim razlagam ljubosumnosti. Na podlagi množice raziskav (npr. Buss idr., 1992, 1999; Buunk idr., 1996; DeSteno, Bartlett, Braverman in Salovey, 2002; DeSteno in Salovey, 1996a;

glej tudi Schuetzwohl in Koch, 2004), ki podpirajo evolucionistično razlago razlik med spoloma v doživljanju ljubosumnosti glede na vrsto partnerjeve nezvestobe, sem predvidevala, da bodo tudi naši rezultati potrdili evolucionistične predpostavke v zvezi s temi razlikami.

Metoda

Udeleženci

Vzorec je sestavljalo 275 študentov prvih letnikov različnih študijskih smeri Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Pripomočki

Uporabljeni vprašalnik je sestavil Martin Voracek z dunajske univerze v okviru svoje medkulturne raziskave o ljubosumnosti (Voracek, 1999). Nanaša se na spolnost, intimne odnose in ljubosumnost. Sestavljen je iz postavk, ki so jih pri svojih raziskavah na temo razlik v ljubosumnosti med spoloma uporabljali tako Buss idr. (1992, 1999) kot tudi Harris in Christenfeld (1998). Vprašalnik obstaja v dveh različicah, obliki A in obliki B. Različici sta sestavljeni iz identičnih trditev, podanih v istem vrstnem redu; razlikujeta se le v zamenjanem vrstnem redu obeh možnih odgovorov pri vprašanjih prisilne izbire v drugem sklopu.

Vprašalnik je strukturno in vsebinsko razdeljen na 3 sklope. V uvodnem delu se nahajajo navodila za reševanje. V prvem delu so zajeta vprašanja, s katerimi je mogoče pridobiti osebne podatke o udeležencih in njihovi partnerski ter življenjski situaciji. V drugem delu se nahajajo vprašanja, ki se nanašajo na doživetje ljubosumnosti (vznemirjenje oz. prizadetost) ob različnih oblikah nezvestobe (seksualni in čustveni). Vprašanja so v obliki prisilne izbire, izjema sta le vprašanji št. 4 in 5, pri katerih je šlo za odgovarjanje s pomočjo 6-stopenjske ocenjevalne lestvice (kjer 1 pomeni »zelo neverjetno«, 6 pa »zelo verjetno«). Vsa vprašanja so bila zastavljena v osebno relevantnem pogoj; situacije, prezentirane udeležencem, so se nanašale na njih same, na resno ali pomembno partnersko zvezo, ki so jo imeli oz. bi si jo želeli imeti, in lastno ravnanje v hipotetičnih situacijah partnerjeve nezvestobe. Tretji del vprašalnika pa zajema 6 vprašanj, na katera so udeleženci odgovarjali tako, da so pri vsakem vprašanju svoj odgovor označili na 9-stopenjski ocenjevalni lestvici (kjer 1 pomeni »zelo neverjetno«, 9 pa »zelo verjetno«). Prva štiri vprašanja so se nanašala na oceno verjetnosti, da bi tipičen moški oz. tipična ženska v dani situaciji ravnala na določen način. Pri zadnjih dveh vprašanjih pa je šlo za pogoj osebne vpletenosti udeležencev; nanašali sta se na verjetnost njihovega lastnega ravnanja v danih situacijah. Koeficient zanesljivosti (Cronbachov α) znaša 0,685 za obliko A in 0,578 za obliko B.

Postopek

Aplikacija vprašalnikov je bila standardna in ni odstopala od običajne aplikacije tovrstnih merskih instrumentov. Potekala je skupinsko. Vsak udeleženec je prejel svoj izvod vprašalnika – bodisi obliko A bodisi obliko B. Navodila za reševanje so se nahajala v uvodnem delu vprašalnika, bila pa so podana tudi verbalno. Po končanem reševanju so bili vprašalniki zbrani, razlike med skupinami (spoloma) pa so bile analizirane s *t*-testom (testiranje hipotez je bilo dvosmerno). Pri postavkah s prisilno izbiro je kot indikator vzorca odgovarjanja služil proporc oseb.

Zaporedno število rojstva v primarni družini, število sorojencev in dolžino trajanja aktualnega partnerskega razmerja (v mesecih) so udeleženci zapisali sami. Pri spremenljivki zakonskega stanu so udeleženci izbirali med naslednjimi možnostmi: neporočeni brez partnerja; neporočeni s partnerjem; poročeni; ločeni; poročeni, a ne stanujoči s partnerjem; vdovci. Pri odgovoru glede velikosti kraja, v katerem bivajo, pa so lahko izbirali med sedmimi možnostmi, od kraja z 2000 do 5000 prebivalci pa do kraja z več kot 1 000 000 prebivalcev.

Rezultati in razprava

V tabeli 1 vidimo, da so se statistično pomembne razlike med spoloma pojavile le v primeru treh vprašanj – vprašanj št. 10, 11 in 15. Pri vseh treh vprašanjih gre za odgovarjanje s pomočjo 9-stopenjske ocenjevalne lestvice.

Rezultati, pridobljeni na vzorcu slovenskih študentov, evolucionistično-psihološke razlage niso podprli. Do pričakovanih razlik v odgovorih moških in žensk glede bolj vznemirjujočega tipa nezvestobe v partnerskih odnosih namreč ni prišlo pri nobenem vprašanju, ki se je nanašalo na izbiro dogodka, ki bi posameznika ali posameznico bolj vznemiril oz. prizadel. Tako slovenski moški kot ženske so konstantno izbirali čustveno nezvestobo partnerja kot potencialno bolj vznemirjujočo in bolečo obliko nezvestobe v primerjavi s seksualno afero. Omenjeni vzorec odgovorov je bil prevladujoč v vseh vprašanjih prisilne izbire v uporabljenem vprašalniku; izjemo je predstavljalo le prvo vprašanje, pri katerem so tako moški kot ženske seksualno nezvestobo izbrali kot močnejšega povzročitelja ljubosumnosti v primerjavi s čustveno. Ženske so čustveno nezvestobo sicer pri vseh vprašanjih prisilne izbire v uporabljenem merskem instrumentu izbirale v večji meri kot moški, vendar te razlike niso bile statistično pomembne.

Sabini in Green (2004) trdita, da so čustvene reakcije, ki sledijo romantični prevari, deloma posledica pričakovanj v zvezi s tem, kako bo dogodek nezvestobe vplival na prihodnost razmerja. Nezvestoba lahko sproži strah, da bo partner odšel (in iz odnosa umaknil svoje vloške in/ali naraščaj), ali pa povzroči željo po koncu razmerja in zapustitvi partnerja. Predpostavlja se, da predvsem ženske ocenjujejo, da je bolj verjetno, da jih bo partner zapustil, če se čustveno naveže na drugo žensko, kot pa v

Tabela 1. *t*-test razlik med spoloma v odgovorih na posamezna vprašanja glede ljubosumnosti v partnerskih odnosih.

	Levenov test enakosti varianc		t-test					
	F	p	t	df	p	razlika med aritmetičnima sredinama	95% interval zaupanja za razliko	
							spodnja meja	zgornja meja
#10: M čustveno navezan na Ž - verjetnost spolnih odnosov?	0,530	,467	-2,286	273	,023	-0,585	-1,089	-0,081
#11: M je spal z Ž - verjetnost čustvene navezanosti?	2,489	,116	3,054	273	,002	0,685	0,243	1,126
#12: Ž čustveno navezana na M - verjetnost spolnih odnosov?	0,000	,999	-0,336	273	,737	-0,087	-0,599	0,425
#13: Ž je spala z M - verjetnost čustvene navezanosti?	0,684	,409	-0,893	273	,373	-0,226	-0,726	0,273
#14: Vi ste čustveno navezani - verjetnost spolnih odnosov?	0,238	,626	-0,345	273	,731	-0,090	-0,602	0,423
#15: Vi ste spali z nekom - verjetnost čustvene navezanosti?	1,795	,181	-3,154	273	,002	-0,931	-1,511	-0,350

primeru, da je z drugo žensko vpleten le na seksualni ravni. Naši podatki kažejo na to, da je možno, da tudi predstavniki moškega spola menijo, da jih bo partnerka bolj verjetno zapustila v primeru čustvene navezanosti na drugega moškega kot pa v primeru izključno seksualnega razmerja z drugim moškim. Seksualna nezvestoba se ni izkazala za adaptivno primarni sprožitelj ljubosumnosti pri moških, kot bi to predpostavljali s stališča evolucionistične teorije.

Možno je, da so rezultati posledica kulturnega prostora, iz katerega je bil vzet vzorec. Buller (2005) npr. navaja, da na Nizozemskem in v Nemčiji relativno malo moških seksualno nezvestobo svoje partnerke doživlja kot bolj bolečo v primerjavi s čustveno. Vzrok za to bi naj ležal v dokaj sproščenih, liberalnih stališčih do seksualnosti in spolnosti tudi izven okvira zakonske zveze pri Nemcih in Nizozemcih. Zaradi takšne naravnosti posledica ženske seksualne nezvestobe v teh družbah ni tako huda in ni pogosto vzrok za potencialno zapustitev primarnega partnerja, kar vodi do nižje stopnje zaskrbljenosti glede tovrstnih afer. Rezultati slovenskega vzorca so zelo podobni rezultatom iz omenjenih držav, kar bi lahko nakazovalo dokaj liberalna stališča do seksualnosti tudi v našem prostoru. Medkulturna primerjava je pokazala, da je bila razlika med spoloma pri nas manjša kot v ZDA, za katero so značilna precej konvencionalna stališča do seksualnosti ter neodobravanje izvenzakonskih seksualnih aktivnosti. Glede na tako nizko razliko med moškimi in ženskami so slovenski podatki podobni tistim, ki so jih raziskovalci (Buunk idr., 1996) zabeležili na nizozemskem in nemškem vzorcu.

V primerjavi s Kitajsko (za katero je značilna nižja izraženost seksualne ljubosumnosti glede na čustveno; Geary idr., 1995) doživljajo naši posamezniki seksualno

ljubosumnost v večji meri, kar je bilo pričakovano. V kitajski družbi veljajo namreč zelo stroga pravila oz. norme glede seksualnega življenja ljudi. Gre za primer seksualno izjemno restriktivne kulture. Izvenzakonska spolnost je tudi formalno prepovedana in sankcionirana (Buss, 1988, v Geary idr., 1995). Zaradi tega je verjetnost, da bi bil/a partner/ka udeležen/a v seksualni aferi, neprimerno nižja kot v deželah zahodne kulture. S tem pa je tudi raven seksualne ljubosumnosti, ki jo ljudje doživljajo, precej manjša (za to občutje v nekem smislu »ni potrebe«), zato Kitajce bolj skrbi partnerjeva morebitna čustvena navezanost na drugo osebo. Ena od možnih razlag, zakaj temu v Sloveniji ni tako, je morda v višji stopnji splošne odprtosti Slovencev do različnih seksualnih praks. Takšna družbena naravnost seveda omogoča veliko več seksualnih izkušenj in aktivnosti – pa tudi več priložnosti za skok čez plot. Zaradi tega obstaja potencialno večja možnost, da bi se partner/ka lahko v seksualnem smislu zapletel/la z osebo izven primarnega partnerskega razmerja. Stopnja zaskrbljenosti glede seksualnega vedenja partnerjev je v tovrstnih, seksualno bolj permissivnih družbah, višja.

Zdi se, da rezultati raziskave nakazujejo, da je odnos do seksualnega življenja (vsaj med mladimi) na Slovenskem precej liberalen. S tem se ujemajo tudi rezultati, ki sta jih v okviru študije o mladih, družini in starševstvu dobili M. Ule in M. Kuhar (2003). V omenjeni raziskavi se je izkazalo, da imajo slovenski študenti bolj liberalna seksualna stališča in močno podpirajo enakopravnost med spoloma, po drugi strani pa prav tako visoko vrednotijo »klasične« partnerske zveze – večina bi si takšno zvezo v prihodnosti tudi sama želela imeti.

Rezultati se zdijo občutljivi v zvezi z jezikovno formulacijo same ljubosumnosti kot tudi posameznih oblik nezvestobe. Ljudje si določeno trditev včasih razlagajo na različne načine, kar lahko vodi do razlik v odgovorih, ki z razlikami v samem doživljanju oz. čustvovanju niso povezane. Posebno pozornost velja zato nameniti načinu ubeseditve in natančni konceptualizaciji pojmov, katerih naravo preverjamo.

V nadaljevanju smo preverili, kako so demografske spremenljivke povezane z doživljanjem ljubosumnosti. Rezultati regresijskih analiz (uporabili smo metodo Enter) so predstavljeni v tabeli 2. Kriterij je predstavljala izbrana oblika ljubosumnosti, kot prediktor pa so nastopale spremenljivke zaporedno število rojstva, število sorojencev, dolžina trenutnega partnerskega razmerja, zakonski stan in število prebivalcev v kraju, kjer je posameznik preživel večji del svojega življenja. Samo eden izmed koeficientov regresije se je izkazal za statistično pomembnega – v primeru zakonskega stanu in postavke št. 3 je regresijski koeficient $\hat{\alpha}$ znašal 0,407. Osebe z ali brez partnerja, poročene in neporočene, bi partnerjeva čustvena nezvestoba prizadela bolj od seksualne, pri čemer so jo tiste s partnerjem izbirale še nekoliko pogostejše od samskih. Ločene osebe pa bi bolj prizadel partnerjev spolni odnos z drugo osebo. Vendar je pri teh rezultatih nujno upoštevati omejitve vzorca glede zakonskega stanu (ker je šlo za študentsko populacijo, je bila velika večina udeležencev neporočenih, poročenih ali ločenih oseb pa je bilo premalo, da bi bilo mogoče izvajati zaključke in posploševati te ugotovitve na splošno populacijo).

Doživljanje ljubosumnosti se ni izkazalo kot pomembno povezano z demografskimi faktorji, kot sta zaporedno število posameznikovega rojstva v primarni družini ali število sorojencev. Zakonski stan vpliva na posameznikovo doživljanje ljubosumnosti. Ločeni posamezniki se zdijo bolj občutljivi na seksualno nezvestobo v partnerskih odnosih. Poročene osebe, neporočene osebe v partnerski zvezi in samske osebe v večji meri izražajo ljubosumnost ob čustvenem tipu prevare. Ker so bili podatki zbrani na študentskem vzorcu s prevladujočim deležem neporočenih, je ponovno nemogoče te ugotovitve posploševati na splošno populacijo. Glede na zelo jasno nakazan trend vpliva zakonskega stanu na občutenje ljubosumnosti pa bi bilo vsekakor zanimivo izvesti takšno raziskavo na reprezentativnem vzorcu oseb iz različnih kategorij zakonskega stanu.

Dolžina trenutne partnerske zveze vpliva na prepričanja v zvezi z verjetnostjo partnerjeve udeležbe v seksualni aferi ob obstoječi čustveni navezanosti na osebo izven primarnega romantičnega odnosa. Zdi se verjetno, da ljudje dolžino primarnega razmerja pogosto interpretirajo v smislu pokazatelja čustvene kvalitete le-tega. Višja stopnja čustvene intimne pa bi naj zagotavljala manjšo verjetnost, da se bo partner/ka na čustveni ravni navezal/a na neko tretjo osebo. Če do tega le pride, pa tudi na seksualni ravni ne manjka veliko do skoka čez plot.

Rezultati, zbrani na slovenskem vzorcu, niso podprli evolucionistične teorije o spolno specifičnem notranjem modulu ljubosumnosti. Kaže, da je izkušnja ljubosumnosti pri moških in ženskah bolj pod vplivom drugih intra- in interpersonalnih faktorjev, ki so

Tabela 2. Statistična pomembnost regresijskih koeficientov za posamezne demografske spremenljivke (zaporedno št. rojstva, št. sorojencev, dolžino trenutnega razmerja, zakonski stan in št. prebivalcev v kraju, kjer je posameznik preživel večji del svojega življenja).

zaporedna št. vprašanja	zaporedna število rojstva		število sorojencev		dolžina trenutnega razmerja		zakonski stan		velikost kraja	
	beta	p	beta	p	beta	p	beta	p	beta	p
1	-0,063	0,579	0,010	0,934	0,082	0,415	-0,089	0,380	0,097	0,341
2	-0,016	0,888	-0,029	0,813	-0,026	0,797	-0,025	0,810	-0,028	0,784
3	0,071	0,501	-0,080	0,478	0,002	0,982	0,407	0,000	-0,023	0,808
4	-0,081	0,471	0,193	0,109	-0,055	0,583	-0,181	0,072	0,086	0,396
5	-0,156	0,167	0,049	0,683	0,157	0,119	-0,062	0,536	-0,048	0,636
6	-0,135	0,226	-0,058	0,623	0,154	0,121	-0,099	0,322	0,056	0,579
7	-0,134	0,237	0,009	0,938	0,128	0,203	-0,010	0,921	0,079	0,441
8	0,179	0,116	-0,155	0,200	-0,021	0,836	0,104	0,304	-0,021	0,836
9	-0,147	0,191	0,109	0,360	0,131	0,188	-0,192	0,056	0,078	0,441
10	-0,170	0,129	0,097	0,414	-0,117	0,238	0,136	0,172	-0,191	0,058
11	0,032	0,771	-0,072	0,534	0,046	0,631	0,041	0,675	-0,142	0,147
12	-0,125	0,276	0,035	0,773	-0,014	0,889	0,099	0,332	0,036	0,726
13	-0,037	0,752	-0,004	0,972	0,024	0,816	-0,078	0,451	-0,007	0,943
14	-0,130	0,253	0,050	0,676	-0,094	0,353	0,165	0,104	0,023	0,819
15	0,093	0,412	-0,028	0,816	0,032	0,748	-0,023	0,820	0,008	0,939

Opombe:

velikost kraja – kategorija števila prebivalcev v kraju, kjer je posameznik preživel večji del svojega življenja.

občutljivi na socio-kulturni kontekst, v katerem ljudje živijo. Prepričanja o tem, kaj določeni tip partnerjeve zveze s tretjo osebo izven primarnega romantičnega razmerja pravzaprav pomeni za to primarno razmerje, ter prepričanja glede odnosa med čustveno navezanostjo in seksualnostjo pomembno določajo čustvene reakcije na čustveno ali seksualno nezvestobo. V zvezi s tem se odpira še eno zanimivo vprašanje in sicer, kako dejanska izkušnja nezvestobe vpliva na stališča do nje.

Predlogi za raziskovalno delo v prihodnosti

V prihodnjih raziskavah bi bilo potrebno upoštevati omejitve, povezane z (ne)reprezentativnostjo vzorca, sestavljenega iz izključno študentske populacije, in za preučevanje fenomenov izbrati neštudentske vzorce, ki bi omogočili analizo morebitnega vpliva nekaterih dodatnih demografskih in osebnih značilnosti na ljubosumnost (npr. starosti, stopnje izobrazbe ipd.).

Poleg metode prisilne izbire bi bila priporočljiva tudi uporaba drugih merskih instrumentov (npr. večstopenjske lestvice Likertovega tipa, fiziološki pokazatelji čustvenih stanj). Podatki, pridobljeni na različne načine, bi omogočili ugotovitev morebitnega vpliva uporabljenih metod na rezultate oz. vzorce odgovorov.

Smiselno bi bilo natančneje preučiti vpliv zakonskega stanu na razlike v doživljanju ljubosumnosti, povezane z določenim tipom partnerske nezvestobe, na primernem vzorcu oseb. V okviru tega se zdi še posebej zanimivo vprašanje, ali je večja tendenca k seksualni ljubosumnosti pri ločenih ljudeh posledica njihovih osebnih izkušenj s to obliko prevare v lastni zakonski zvezi.

V prihodnje bi se bilo smiselno osredotočiti tudi na relevantne kognitivne procese, ki precej verjetno delujejo v ozadju mehanizma človeške ljubosumnosti, jih identificirati in ugotoviti natančno naravo njihovega vpliva na sprožitev, doživljanje ter miselne in vedenjske reakcije na ljubosumnost.

Posebno pozornost bi veljalo posvetiti natančni konceptualizaciji in enoznačni definiciji pojmov, kot so *ljubosumnost*, *vznemirjenje*, *prizadetost*, *seksualna nezvestoba* in *čustvena navezanost*.

Pozorni moramo biti tudi na jezikovno formulacijo fenomenov, ki so predmet preučevanja, in na morebitne razlike v izraženih čustvenih stanjih ob različni obliki trditev, ki označujejo iste fenomene.

Stopnja permisivnosti stališč do seksualnosti (tako spolnega življenja nasploh kot v okviru partnerskih zvez in izven njih) v Sloveniji predstavlja področje, ki do zdaj prav tako še ni bilo deležno posebne pozornosti s strani raziskovalcev. V okviru te tematike bi bilo odnos do spolnosti pri nas smiselno primerjati s situacijo v drugih državah evropskega in neevropskega prostora.

Zanimivo bi bilo preučiti odnos med osebnostnimi lastnostmi in izkušnjami v predhodnih obdobjih življenja ter stopnjo, do katere posameznik ločuje seksualni in čustveni aspekt v medosebnih odnosih.

Še eno priložnost za raziskovalno delo v prihodnosti pa predstavlja preučitev

fenomena ljubosumnosti ter prepričanj glede odnosa med čustveno navezanostjo in seksualnostjo v okviru istospolnih razmerij.

Literatura

- Bailey, J. M., Gaulin, S., Agyei, Y. in Gladue, B. A. (1994). Effects of gender and sexual orientation on evolutionary relevant aspects of human mating psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1081–1093.
- Buller, D. J. (2005). Evolutionary psychology: The emperor's new paradigm. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (6), 277–283.
- Buss, D. M. (1999). *Evolutionary psychology. The new science of mind*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buss, D. M. in Haselton, M. (2005). The evolution of jealousy. *Trends in Cognitive Science*, 9 (11), 506–507.
- Buss, D. M., Larsen, R. J., Westen, D. in Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, Physiology, and Psychology. *Psychological Science*, 3, 251–255.
- Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., Choe, J. C., Lim, H. K., Hasegawa, M., Hasegawa, T. in Bennett, K. (1999). Jealousy and the nature of beliefs about infidelity: Tests of competing hypotheses about sex differences in the United States, Korea, and Japan. *Personal Relationships*, 6, 125–150.
- Buunk, B. P., Angleitner, A., Oubaid, V. in Buss, D. M. (1996). Sex differences in jealousy in evolutionary and cultural perspective: Tests from the Netherlands, Germany, and the United States. *Psychological Science*, 7, 359–363.
- DeSteno, D. A. in Salovey, P. (1996a). Evolutionary origins of sex differences in jealousy? Questioning the „fitness” of the model. *Psychological Science*, 7, 367–372.
- DeSteno, D. A. in Salovey, P. (1996b). Genes, jealousy, and the replication of misspecified models. *Psychological Science*, 7, 376–377.
- DeSteno, D. A., Bartlett, M. Y., Braverman, J. in Salovey, P. (2002). Sex differences in jealousy: Evolutionary mechanism or artifact of measurement? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1103–1116.
- DeWeerth, C. in Kalma, A. P. (1993). Female aggression as a response to sexual jealousy: A sex role reversal? *Aggressive Behavior*, 19, 265–279.
- Geary, D. C., Rumsey, M., Bow-Thomas, C. in Hoard, M. K. (1995). Sexual jealousy as a facultative trait: evidence from the pattern of sex differences in adults from China and the United States. *Ethology and Sociobiology*, 16, 355–383.
- Gehl, B. K. in Vaidya, J. G. (2005). *Sex differences in jealousy: Ratings of anger, sadness and fearfulness*. Prispevek, predstavljen na srečanju 2005 Annual Meeting of the Association for Research in Personality, New Orleans, LA.
- Harris, C. R. in Christenfeld, N. (1996a). Gender, jealousy, and reason. *Psychological Science*, 7, 364–367.
- Harris, C. R. in Christenfeld, N. (1996b). Jealousy and rational responses to infidelity across gender and culture. *Psychological Science*, 7, 378–379.
- Harris, C. R. in Christenfeld, N. (1998). Erratum – gender, jealousy, and reason. *Psychological Science*, 9, 245.
- Harris, C. R. (2004a). Factors associated with jealousy over real and imagined infidelity: An

- examination of the social-cognitive and evolutionary psychology perspectives. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 319–329.
- Harris, C. R. (2004b). The evolution of jealousy. *American Scientist*, 92, 62–71.
- Milivojević, Z. (2005). *Formule ljubavi: Kako ne upropastiti sopstveni život tražeći pravu ljubav* [Formulas of love: How to not ruin your own life while searching for true love]. Novi Sad: Prometej.
- Nannini, D. K. in Meyers, L. S. (2000). Jealousy in sexual and emotional infidelity: An alternative to the evolutionary explanation – statistical data included. *Journal of Sex Research*, 37, 117–123.
- Pietrzak, R. H., Laird, J. D., Stevens, D. A. in Thompson, N. S. (2002). Sex differences in human jealousy: A coordinated study of forced-choice, continuous rating-scale and physiological responses on the same subjects. *Evolution and Human Behavior*, 23, 83–94.
- Sabini, J. in Green, M. C. (2004). Emotional Responses to Sexual and Emotional Infidelity: Constants and Differences Across Genders, Samples and Methods. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1375–1388.
- Schuetzwohl, A. (2004). *Gelten die Archaischen Muster noch?* Neobjavljen tekst [Unpublished manuscript].
- Schuetzwohl, A. in Koch, S. (2004). Sex differences in jealousy: The recall of cues to sexual and emotional infidelity in personally more and less threatening context conditions. *Evolution and Human Behavior*, 25, 249–257.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo* [The young, the family, the parenting]. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Voracek, M. (1999). Geschlechtsunterschiede bezüglich sexueller Eifersucht: eine Meta-Analyse evolutionspsychologischer Befunde. V: Österreichische Gesellschaft für Psychologie, *Aktuelle Ergebnisse psychologischer Forschung in Österreich/ Abstractband*. Prispevek, predstavljen na srečanju 4. Wissenschaftliche Tagung der ÖGP, 3./4.12.1999, Graz (S. 92).
- Voracek, M., Stieger, S. in Gindl, A. (1999). Replikation evolutionspsychologischer Ergebnisse mittels Online Research – eifersuchtsbezogene Geschlechtsunterschiede in Szenarien vorgestellter sexueller vs. emotionaler partnerschaftlicher Untreue. Posneto 1.10.2006 s spletne strani: http://gor.de/gor99/tband99/pdfs/q_z/voracek.pdf
- Voracek, M. (2001). Marital status as a candidate moderator variable of male-female differences in sexual jealousy: The need for representative population samples. *Psychological Reports*, 88, 553–566.
- Wiederman, M. W. in Allgeier, E. R. (1993). Gender differences in sexual jealousy: adaptionist or social learning explanation? *Ethology and Sociobiology*, 14, 115–140.
- Wiederman, M. W. in Kendall, E. (1999). Evolution, sex, and jealousy: investigation with a sample from Sweden. *Evolution and Human Behavior*, 20, 121–128.
- Wiederman, M. W. in LaMar, L. (1998). „Not with him you don’t!”: Gender and emotional reactions to sexual infidelity during courtship. *Journal of Sex Research*, 34, 167–174.

Prispelo/Received: 03.11.2006

Sprejeto/Accepted: 05.12.2006

Recipročni model izgorelosti (RMI): prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki

*Andreja Pšeničny**

Inštitut za razvoj človeških virov, Ljubljana

Povzetek: Izgorelost bi najkrajše definirali kot kronično stanje skrajne psihofizične in čustvene izčrpanosti. Izgorevanje poteka v zaporednih fazah od stanja izčrpanosti preko stanja ujetosti do stanja adrenalne izgorelosti. Sindrom adrenalne izgorelosti je zadnja stopnja procesa izgorevanja, ko v telesu zaradi funkcionalne blokade hipotalamus-hipofizno-adrenalne osi nastopi sekundarna insuficienca kortizola. Izgorelost in depresija sta dve različni motnji, ki imata nekaj sorodnih simptomov, vendar obstajajo tudi bistvene razlike med njima (npr. raven kortizola, samopodoba). Raziskovalci ta sindrom povezujejo skoraj izključno s stresi v delovnem okolju (interpersonalni dejavniki). Šele v zadnjem času se usmerjajo tudi na osebnostne značilnosti oseb, ki izgorijo (intrapersonalni dejavniki). Recipročni model izgorelosti povezuje obe vrsti dejavnikov in pojasnjuje, zakaj v enako obremenilnih okoliščinah izgorijo le nekateri. Izhaja iz osebnostnih značilnosti, ki pripeljejo do vstopanja in vztrajanja v nerecipročnih življenjskih in delovnih odnosih, ter opozarja tudi na vlogo socializacije pri oblikovanju teh lastnosti. Izhodišče recipročnega modela izgorelosti je namreč odnos posameznika do zadovoljevanja svojih temeljnih potreb, njegov vrednostni sistem in povezava med zadovoljenostjo temeljnih potreb (pridobivanjem energije) z izgorevanjem in izgorelostjo (izčrpavanjem energije). Recipročni model izgorelosti odpira vrsto novih vprašanj, še posebej v odnosu med osebnostnimi lastnostmi, zadovoljstvom z življenjem in vrednotami ter tveganim vedenjem za izgorevanje, kakor tudi v vplivu celostnih življenjskih okoliščin na izgorevanje.

Ključne besede: sindrom adrenalne izgorelosti, recipročni model izgorelosti, potrebe, samopodoba, osebnostne lastnosti, vrednote

Reciprocal burnout model: Interconnectedness of interpersonal and intrapersonal factors

Andreja Pšeničny

Institute for development of human resources, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Burnout can be described as chronic state of extreme psychophysical and emotional exhaustion. Burning out is a stage process consisting of: the stage of exhaustion, the stage of captivity and the final stage – adrenal burnout. Adrenal burnout syndrome (ABS) is the final stage of burning out process, resulting in a functional blockade of hypothalamic-pituitary-adrenal axis which causes secondary cortisol insufficiency. Even though they share similar symptoms, burnout and depression are two different

* Naslov / Address: Andreja Pšeničny, Inštitut za razvoj človeških virov, Gasilska 19, 1000 Ljubljana, e-mail: andreja.psenicny@guest.arnes.si

types of disorder. They differ mainly in basic cortisol levels and self-esteem. Researchers tend to link the burnout syndrome and environmental stress (interpersonal causes). Recently, some of them found connection between burnout syndrome and personality traits (intrapersonal causes). Reciprocal burnout model links both causes. It shows that in the same circumstances only a few people suffer from adrenal burnout syndrome. It states that personal characteristics are one of the main causes why people suffering from burnout syndrome enroll in nonreciprocal personal and professional relations. Socialization process plays an important role in development of personality traits. The core of the reciprocal burnout model consists of one's attitude towards his or her basic needs' fulfillment, personal system of values, and correlation between fulfillment of basic needs (energy accumulation) and burning out process (energy consumption). Reciprocal burnout model is opening a series of questions, concerning the connection between personality traits, life satisfaction and personal values, and burnout syndrome risk behavior, as well as the influence of whole life circumstances on burning out process.

Key words: adrenal burnout syndrome, reciprocal burnout model (RBM), needs, self concept, personality traits, values

CC = 3600, 3120

Izgorelost in adrenalna izgorelost

Izgorelost (*angl.* burnout) bi najkrajše opisali kot kronično stanje skrajne psihofizične in čustvene izčrpanosti. Christina Maslach, vodilna raziskovalka izgorelosti v svetu, je izgorelost opredelila kot psihološki sindrom, ki se izraža kot čustvena izčrpanost, depersonalizacija in zmanjšana učinkovitost ter je posledica kroničnih interpersonalnih stresorjev pri delu (Maslach, 1998).

Izgorelost pogosto izenačujejo s kroničnim stresom ali z neizpolnjenimi pričakovanji. Tako Freudenberg in Richelson (1980) opredeljujeta izgorelost kot stanje izčrpanosti, ki nastopi, ker predanost ideji, načinu življenja ali odnosu ne prinese pričakovane nagrade.

Adrenalna izgorelost je kompleksnejša od kroničnega stresa na delovnem mestu ali od občutka frustriranosti. Zajema tako interpersonalne kot intrapersonalne vidike. Gre za stanje, ki je pravzaprav nasprotno subjektivnemu psihičnemu blagostanju in je zaznavno na vseh področjih človekovega bivanja in delovanja.

Izraz *izgorelost* se v našem okolju uporablja nediferencirano tako za stanje, ko človek izgoreva, za stanje pred zlomom in za sam adrenalni zlom (adrenalno izgorelost), kljub temu, da se ta stanja med seboj zelo razlikujejo, tako po znakih kakor po posledicah. Izraz *izgorelost* se uporablja tudi kot oznaka za malo hujšo utrujenost ali za anksioznost. Da bi odpravili terminološke nejasnosti, bi bilo smiselno ločevati med utrujenostjo, izgorevanjem (kronično utrujenostjo, preutrujenostjo, preveliko izčrpanostjo) in adrenalno izgorelostjo (stanjem po adrenalnem zlomu), saj gre za fiziološko in psihično različna stanja.

Stopnje procesa izgorevanja

Avtorji Veninga in Spradley (1981), Edelwich in Brodsky (1980), Cherniss (1995), Simmendinger in Moore (Moore, 2003), Leiter in Maslach (2005) so stopnje izgorelosti razvrščali glede na različne kriterije. Vsi navedeni avtorji soglašajo, da gre pri izgorelosti za kroničen proces. Prav tako vsi ti avtorji izhajajo iz predpostavke, da je vzrok za izgorelost izključno delovno okolje in zahteve, ki v njem nastajajo (psihološke okoliščine dela), oz. stres v delovnem okolju ter pomanjkanje strategij (uspešnih in neuspešnih), ki bi osebi omogočile, da bi se zadovoljivo prilagodila določenim zahtevam.

Na Inštitutu za razvoj človeških virov v Ljubljani poteka psihološko svetovanje za osebe, ki izgorevajo ali so doživele adrenalno izgorelost. Med oktobrom 2005 in januarjem 2006 smo na tej instituciji v okviru 44 študij primerov (s 16 moškimi in 28 ženskami, starimi od 26 do 57 let) opravili usmerjene razgovore o poteku procesa izgorevanja. Dobljeni podatki (Pšeničny, rokopis v pripravi) kažejo na to, da lahko glede na znake ločimo »običajno« utrujenost in preutrujenost od izgorevanja, in razdelimo sam proces izgorevanja do adrenalne izgorelosti na tri stopnje. Pri tem upoštevamo tako telesne kot psihične odzive na izčrpanost (nevroendokrini in psihološki odzivi) ter vedenjske znake. Tako predlagam, da se za prvi dve stopnji uporablja izraz *izgorevanje*, za tretjo stopnjo pa izraz *sindrom adrenalne izgorelosti (SAI)* oz. *adrenalna izgorelost*.

Utrujenost in preutrujenost

Stanje dobrega počutja in polnih energetskih rezerv imenujemo *čilost*. Ko porabimo del energije (telesne, kognitivne, čustvene ipd.), nastopi stanje *utrujenosti*. Nakopičeno utrujenost, posledico pomanjkanja počitka in okrevanja po naporu, imenujemo *preutrujenost* (Strojniki, Nicol, Komi, Dolenec in Jereb, 2004). Odločitev, kako bomo ravnali v takem stanju, je lahko hkrati tudi izbira med zdravjem in boleznijo. »Kandidat« za izgorelost bo opozorilna znamenja svojega organizma o preutrujenosti spregledal in še povečal svojo aktivnost, delovati bo začel skrajno storilno. Z begom v deloholizem opozorilni znaki, ki nam jih pošilja telo, poniknejo. Nadaljnje izčrpavanje vodi v *izgorevanje*.

Proces izgorevanja

Prva stopnja izgorevanja – *izčrpanost*: Oseba ne priznava občutka kronične utrujenosti ga presega z aktiviranjem vedno novih osebnostnih virov. To stanje se navzven kaže kot skrajno storilnostna usmerjenost (deloholizem). Značilen je občutek kronične utrujenosti, zmanjšanje rezilientnosti (prožnosti, odpornosti) in zanikanje slabega počutja. Prva stopnja traja lahko tudi do 20 let.

Druga stopnja izgorevanja – *ujetost*: Oseba trpi za občutkom ujetosti v način življenja, dela in odnosov. To stanje spremlja *preizčrpanost*, na katero oseba pogosto reagira aktivno, z menjavo delovnega ali življenjskega okolja, vendar vanje prenaša svoje stare notranje prisile in s tem tudi vzroke za nadaljnje izgorevanje. Značilen je občutek ujetosti, pa tudi občutki krivde in upadanje samopodobe. Raste tako število znakov izgorevanja kot njihova moč. Druga stopnja izgorevanja lahko traja tudi leto ali dve.

Tretja stopnja izgorevanja – *sindrom adrenalne izgorelosti* – *SAI* oz. na kratko adrenalna izgorelost: V tretjo stopnjo uvrščamo *stanje tik pred adrenalnim zlomom*, ko so vsi simptomi na višku. Oseba se kljub temu trudi, da bi bila še naprej videti aktivna, vendar se ne more več prilagajati spremembam okoliščin. To stanje lahko traja nekaj mesecev. *Adrenalni zlom*, skoraj popolna izguba energije, velik psihofizičen in nevrološki zlom (disfunkcija HHA osi), se zelo pogosto manifestira kot psihična motnja, ponavadi v obliki hudih depresivnih in/ali anksioznih simptomov, lahko pa tudi v obliki somatskih znakov. Stanje adrenalnega zloma lahko traja od nekaj tednov do treh mesecev.

V tretjo stopnjo spada tudi *obdobje po adrenalnem zlomu*, ko prvi popolni izčrpanosti sledi obdobje intenzivnih vpogledov, sprememba vrednostnega sistema ter transformacija osebnostnih lastnosti. Zato je adrenalna izgorelost istočasno lahko tudi formativen proces in formativna kriza. Ker z velikim upadom energije človeku zmanjka tudi energije za vzdrževanje psihičnih obrambnih mehanizmov (in s tem notranjih prisil), se lahko zlomijo tudi tisti mehanizmi, ki so privedli do stanja izgorelosti. V zadnji stopnji izgorelosti zato lahko pride do transformacije osebnosti, spremembe vrednostnega sistema, iskanja novega odnosa do dela, ljudi in sveta.

Oseba se zaradi upada obrambnih mehanizmov počuti povsem nezaščiten pred svetom, obenem pa s tem pade tudi filter negacij, racionalizacij in projekcij. Pojavi se uvid v matrice (nerecipročnih) življenjskih in delovnih odnosov. Obenem pa bi bilo s tem mogoče tudi razložiti močne občutke jeze in besa, ki se pojavijo ob zlomu, saj je bilo v pristni self (Winnicott, 1980) vloženo veliko nenevtralizirane agresije. Ta se lahko obrne navzven (sovražni občutki do drugih, še posebej do najbližjega okolja) ali pa navznoter (občutek krivde in jeze nase zaradi nemoči, ki se lahko stopnjuje do avtoagresivnih dejanj – samomora). Odpravljanje posledic adrenalne izgorelosti traja v povprečju 2 do 4 leta, lahko pa tudi do 6 let.

Razširjenost sindroma izgorelosti

V zadnjih 30 letih je bilo o sindromu izgorelosti po vsem svetu objavljenih več kot 6000 raziskav. WHO je že 1999 leta opozorila, naj države sprejmejo ukrepe za preprečevanje stresa in izgorelosti na delovnem mestu, v letu 2002 pa je tudi izdala brošuro s priporočili (WHO, 2002).

Podatki iz Velike Britanije (Health and Safety Commission, 2006) in drugih

evropskih držav (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2005) kažejo, da ima več kot polovica zaposlenih simptome zgodnjih faz, vsak deseti delavec pa doživi skrajno fazo izgorelosti, ki lahko trajno poškoduje njegove delovne sposobnosti. Tudi študije z Nizozemske kažejo, da je okrog 10 % zaposlenih resno izgorelih, pri polovici pa se kažejo milejši znaki (De Valk, 2003). Mednarodni urad za delo v svojih raziskavah ugotavlja, da izgorelost in depresija postajata glavni poklicni bolezni 21. stoletja (Gabriel in Liimatainen, 2002). Zaradi njiju bo že jutri izgubljenih več delovnih dni kot zaradi katerega koli drugega vzroka (Toppinen-Tanner, Ojajarvi, Vaananen, Kalimo in Jappinen, 2005).

V Sloveniji je bilo (glede na zapise v bazi COBISS) do leta 2006 objavljenih 83 strokovnih prispevkov na to temo. Najbolj pogosto so bili obravnavani zdravstveni delavci (45 strokovnih tekstov in 12 diplomskih nalog), nato socialni delavci in ljudje, ki se poklicno ukvarjajo s pomočjo drugim (2 članka in 14 diplomskih nalog), delavci v prevzgojnih zavodih (5 člankov), učitelji, vzgojitelji in defektologi (3 članki in 4 diplomske naloge), po ena študija pa je bila posvečena policistom, pilotom, novinarjem in farmacevtom. Iz študij je razvidno, da je znake izgorevanja oz. izgorelost (ali občutek ogroženosti) pokazalo v povprečju 20 do 40 % v raziskavah zajetih oseb. Adrenalna izgorelosti ne obravnava nobena študija, prav tako kakor do zdaj nobena študija ni zajela naključnega vzorca vse slovenske populacije.

Adrenalna izgorelost – nevroendokrina motnja

Vzroki za izgorelost so sicer psihološke narave, vendar so posledice – padec energije v stanju adrenalne izgorelosti – realno, objektivno merljivo fiziološko stanje. Telo tvori premalo kortizola. Posledica izgorelosti je namreč funkcionalna sprememba v nevroendokrinem sistemu in se kaže kot motnja v delovanju osi HHA (hipotalamo-hipofizno-adrenalna os). Zaradi pritiskov, ki jih doživljamo v svojem življenjskem in delovnem okolju, ter zaradi notranjih konfliktov kronično povišan kortizol ves čas povratno stimulira nevrotransmitterje in vzpodbuja hipotalamus k vse večjemu stimuliranju osi (v prvi in drugi stopnji izgorevanja). Končna posledica kronične hiperaktivnosti HHA osi pa je zmanjšana odzivnost postsinaptičnih receptorjev monoaminskih nevrotransmitterjev, kar pomeni, da se v hipotalamusu blokira zaznavanje povratnih signalov iz kortizola. Posledica je zmanjšano izločanje kortizola (adrenalna izgorelost, sekundarna insuficienca kortizola), ki se lahko odraža kot znižan jutranji bazični kortizol, znižana celotna dnevna krivulja bazičnega kortizola ali pa kot znižano izločanje kortizola v obremenilnih situacijah (Heim, Ehlerst in Hellhammer, 2000; Mommersteeg, van Doornen in Heijnen, 2003; Pruessner, Hellhammer in Kirschbaum, 1999; Pruessner, Hellhammer, Kirschbaum in Meinlschmid, 2003; Schmidt-Reinwald idr., 1999).

Pri merjenju bazičnega kortizola pri izgorelih osebah niso vsi raziskovalci prišli do enakega rezultata (Melamed idr., 1999). Možen razlog je to, da so merili raven

tega hormona v izgorevanju in ne v stanju adrenalne izgorelosti. Osebe, ki izgorevajo, imajo povišano raven bazičnega kortizola, izgorele osebe pa znižano. Tisti, ki doživi adrenalno izgorelost, dalj časa ne more delati. Zato bomo med tistimi, ki so (še) na delovnem mestu, našli relativno manj takih z znižanim bazičnim kortizolom, zato pa jih bo precej več med tistimi, ki so iz tega razloga v bolniškem staležu ali celo hospitalizirani.

Pri osebi, ki doživlja stanje adrenalne izgorelosti, se izločanje kortizola pod pritiskom lahko še zmanjša, zato nekateri raziskovalci to imenujejo tudi sindrom izgorelosti osi HHA ali adrenalna utrujenost (*angl.* adrenal burnout, adrenal fatigue) (Eck in Wilson, 2004; Wilson, 2001).

Zvišanje kortizola, ki se pojavlja v izgorevanju pred adrenalnim zlomom, se lahko kaže kot hiperglikemija, evforija, povišana energija, vznemirjenost, povišanje želodčne kisline, povišan krvni tlak, pa tudi kot zmanjšanje mišične mase in prerazporeditev maščobe v telesu (centralna debelost) ali kot zmanjšan imunski odziv organizma (Keele, Neil in Joels, 1982).

Pomanjkanje kortizola po adrenalnem zlomu se lahko odraža kot hipoglikemija, nemir, nespečnost, nesposobnost koncentracije, depresivnost, apatija, utrujenost (znižan metabolizem ogljikovih hidratov), razdražljivost, negativizem, upad iniciativnosti ali socialna izolacija. Neposredno ali posredno pa vpliva tudi na delovanje vseh organov v telesu in na imunski sistem, zato se ob tem pojavi tudi vrsta telesnih znakov, kakršne opazajo pri sindromu izgorelosti: povečana kapilarna prepustnost – otekanje, omotičnost, driska ali zaprtost, znižan krvni tlak ali padec krvnega tlaka pri vstajanju, ortostatična tahikardija (Keele idr., 1982; Raj, 2006; Varadaraj in Cooper, 1986).

Druga sprememba se pojavi na področju nevrottransmiterjev. Motnje v recepciji serotonina povzročajo depresivne simptome. Zato tudi antidepresivi, ki nadomeščajo primanjkljaj tega nevrottransmiterja, pri izgorelih osebah pomagajo zmanjšati depresivne in tesnobne občutke.

Tretja sprememba, ki se na nevrološki ravni pojavi v stanju adrenalne izgorelosti (kot tudi pri sindromu kronične utrujenosti), je motnja v delovanju prednjega možganskega režnja (abnormalna distribucija acetyl karnitina) (Jameson, 2003). To ima za posledico spremembe v presoji in obnašanju osebe, saj ta del možganov med drugim nadzira odločanje, socialno obnašanje, sposobnost presojanja in predvidevanja obnašanja drugih (od empatije do sposobnosti prepoznavanja prevar), spomin in izražanje čustev.

Raziskave tudi kažejo, da so funkcionalne nevroendokrine spremembe (in tudi bolezenska slika) pri zadnji stopnji izgorelosti enake kot pri sindromu kronične utrujenosti (Huibers idr., 2003). Nekateri zdravniki so zato postavili hipotezo, da je izgorelost verjetno eden od vzrokov za nastanek sindroma kronične utrujenosti oz. da je zadnja faza izgorelosti (sindrom adrenalne izgorelosti, SAI) pravzaprav že sindrom kronične utrujenosti (Jameson, 2003, 2004). Pri obeh sindromih se pojavlja sekundarna insuficienca kortizola in zelo podobni telesni in psihični znaki (izčrpanost, bolečine v mišicah in sklepih, depresivni in anksiozni simptomi ipd.)

Razlika med izgorelostjo ter depresijo in anksioznostno

V našem okolju se je diagnoza Z730 (življenjska izgorelost) začela uporabljati šele v zadnjem času. Večino oseb s to motnjo so psihiatri uvrstili (in še uvrščajo) v kategorijo depresije (F32, F33) ali anksioznosti (F41). (Tudi avtorica prispevka je sama zbolela za to motnjo in bila najprej dalj časa diagnosticirana kot depresivna, šele naknadno kot izgorela.) Študije pa potrjujejo, da gre za različne motnje. Depresivni in anksiozni znaki so simptomi sindroma izgorelosti in ne motnji, ki nastaneta kot posledica izgorelosti.

Depresivni simptomi pri sindromu izgorelosti se razlikujejo od klasičnih depresivnih simptomov, tako po izvoru kot po sami sliki. Pri dobri polovici odraslih depresivnih pacientov se pojavlja povišan bazični kortizol (Robbins, 1993), pri adrenalni izgorelosti pa je zaradi blokade osi HHA ta znižan (Mommersteeg idr., 2003; Pruessner idr., 1999, 2003; Schmidt-Reinwald idr., 1999).

Študije, ki so raziskovale skupne faktorje depresije in izgorelosti, so potrdile, da gre za dve ločeni stanji (Schaufeli in Buunk, 2002; Shirom in Ezrachy, 2003; Shirom, Melamed, Toker, Berliner in Shapira, 2003). Schaufeli in Enzmann (1998) poročata, da ima faktor čustvene izčrpanosti 28 % skupne variance z depresijo, faktorja depersonalizacije in zmanjšanih sposobnosti pa 13 % in 9 %. Buunk in Prins (1998) sta opozorila na pomen vloge recipročnosti odnosov. Študija Buunka in Schaufelija (1999) pa kaže, da nerekipročnost v odnosih s študenti pri učiteljih vodi v izgorelost in ne v depresijo. Zaključek teh študij je, da si izgorelost in depresija sicer delita določene skupne simptome (pomanjkanje energije, utrujenost, pomanjkanje koncentracije) in sta zato empirično podobna, vendar gre za dve ločeni motnji.

Raziskava o ohranjanju pozitivnega samovrednotenja (Brenninkmeijer, VanYperen in Buunk, 2001) in depresijo ter izgorelostjo je pokazala, da je občutek manjvrednosti povezan z depresijo, ne pa tudi z izgorelostjo. Izguba pozitivnega samovrednotenja in izguba statusa sta bolj značilna za depresivne kot za izgorele osebe. Zdi se, da se izgorele osebe še vedno borijo za ohranitev statusa in se doživljajo kot potencialni zmagovalci, medtem ko so se depresivne osebe že vdale.

Za depresivno stanje je značilna negativna samopodoba, izgorele osebe pa zmorejo obdržati relativno pozitivno samopodobo (Brenninkmeijer, 2002a, 2002b). Zaradi izčrpanosti začne upadati tisti del pozitivne samopodobe, ki ga pogojuje storilnost (*angl.* performance-based self-esteem), oz. labilna samopodoba. Še več, ta del samopodobe, oz. potreba po vzdrževanju s storilnostjo pogojene samopodobe, je lahko motiv, ki pripelje do izgorelosti (Hallsten, Josephson in Torgén, 2005).

Razloga, da študije kažejo na obstoj povezave med izgorelostjo ter nizko samopodobo, sta lahko tudi v tem, da se ne ločuje stanja izgorevanja od stanja adrenalne izgorelosti in ker so raziskovalci rezultate MBI primerjali predvsem s t. i. globalno samopodobo (Pfenning in Husch, 1994; Schaufeli in Enzmann, 1998).

Izgorelost lahko pripelje tudi do poskusa samomora, ki pa je v večini primerov

bilančnega tipa. Sproži ga občutek ujetosti, objektivne nemoči in predvsem izguba nadzora nad lastnim življenjem, ne pa izguba volje do življenja.

Raziskave pri bolnikih s sindromom kronične utrujenosti so pokazale, da ima sekundarna insuficienca kortizola podobne znake kot Addisonova bolezen, tj. utrujenost, omotičnost pri vstajanju, ortostatična tahikardija, slabost ipd. (Baschetti, 1999). Pri pacientih z ortostatično tahikardijo je večkrat (napačno) diagnosticirana anksiozna motnja zaradi papilacij srca, omotice, motenj koncentracije in pozornosti ter tudi zaradi povišanega rezultata na BAI vprašalniku anksioznosti (Raj, 2006). Ker se sekundarna insuficienca kortizola pojavlja pri obeh sindromih, lahko predpostavljamo, da se ortostatična tahikardija pojavlja tudi pri sindromu adrenalne izgorelosti.

Vzroki izgorelosti

Najpogosteje slišimo, da je vzrok za izgorelost kronični stres (oz. neuspešno odzivanje nanj), ki nastopi predvsem v delovnem okolju, zato izgorelost pogosto imenujejo kar poklicna izgorelost. Če bi to bil edini vzrok, potem bi v enako obremenjenih okoliščinah izgorela večina ljudi, a se to seveda ne zgodi. Če bi izgorevali zlasti tisti, ki slabše obvladujejo stresne situacije, med njimi ne bi bilo toliko ljudi, ki so bili pred izgorelostjo uspešnejši od drugih, saj mora posameznik za doseganje uspeha obvladati precejšnjo količino zahtevnih in obremenjenih situacij.

Naše izhodišče (torej izhodišče RMI) je drugačno. Nanj so opozorili že Bakker idr. (2000), čeprav se tudi ti avtorji omejujejo zgolj na delovno okolje ter recipročnost definirajo kot razkorak med vlaganjem in pričakovanji. Podobno izhodišče ima COR teorija (Hobfoll in Shirom, 1993, 2000), pri čemer so s Shirom-Melamed Burnout Measure instrumentarijem preverjali povezavo med tremi vidiki izgorelosti (telesno, čustveno in kognitivno) ter izčrpanostjo energetskih rezerv.

V že omenjeni raziskavi Inštituta za razvoj človeških virov v Ljubljani (Pšeničny, rokopis v pripravi) smo na osnovi 44 študij primerov (za primer ene od študij glej Pšeničny, 2005) ugotovili, da je vzrok za izgorevanje neregularnost, vendar je ta širša od nezadovoljenih (ustreznih ali neustreznih) pričakovanj na delovnem mestu. Pri štirih osebah, vključenih v raziskavo, je šlo za primer mobbinga (nespolnega nasilja) na delovnem mestu (pri enem poteka tudi sodni postopek zaradi tega); pri drugih se je pokazalo, da se jih večina sicer močno angažira na delovnem mestu, vendar so vse osebe poročale tudi o obremenjujočih odnosih v zasebnem življenju (zanje so značilni egocentričen ali manipulativen življenjski partner, zahtevni starši, skrb za osebo s posebnimi potrebami ipd.). Ta vrsta neregularnosti se torej lahko pojavlja tako v življenjskih kot v delovnih okoliščinah in k izgorevanju prispeva skupek vseh. Izgorelost se najprej odraža na delovnem mestu, saj so tam zahteve po energiji stalne in je zato upad moči razviden najprej.

Proučevanje sindroma izgorelosti je pokazalo, da gre za tri skupine vzrokov, ki medsebojno vplivajo na nastanek tega stanja. Prva skupina vzrokov so *družbene*

okoliščine. V zadnjih nekaj desetletjih je razvita industrijska družba postopoma prešla v postindustrijsko in s tem v t. i. družbo osebne svobode (Jurančič Šribar, 2006). Čas tranzicije prinaša tudi krizo vrednostnega sistema. Vrednote, ki so del slovenskega »stereotipa«, kot so pridnost, delavnost in skromnost, so zamenjale nove vrednote, kot so učinkovitost, prodornost in doseganje statusa. Bauman (2002) pravi, da je delovna etika postala glavna vrednota. Poleg tega svetovno gospodarstvo nenehno spreminja potrebo po znanju ter usposobljenosti delovne sile in nenehno seli potrebe po delavcih na različne konce sveta. Varnih poklicev in varnih delovnih mest ni več. Delo je desetletja nudilo občutek varnosti in možnost identifikacije, zdaj pa je delovno življenje polno negotovosti. Temu pojavu se pridružuje tudi pojav razpada družine kot formalne institucije, ki je človeku prav tako zagotavljala varnost in zaščito.

Druga skupina vzrokov so *psihološke okoliščine življenja in dela*. Tu gre za vprašanje življenjske ekonomije (Adams, 1965). V vsak odnos vlagamo določen del energije, pa naj gre za odnos z ljudmi ali za naše delo. V zameno pričakujemo, da bodo naša vlaganja povrnjena, torej, da bodo ti odnosi zadovoljili nekatere naše temeljne potrebe. Če se omejimo na delovna razmerja, potem so potrebe, ki naj bi jih zadovoljili, poleg ustreznega plačila za svoje delo, tudi pozitivna potrditev za dobro opravljeno delo (potreba po sprejetosti), relativno stabilni pogoji dela in nadzor nad delovnimi okoliščinami (potrebi po varnosti), jasno opredeljene naloge (potreba po razumevanju) in podobno. V takih pozitivnih psiholoških pogojih raste delovna zavzetost in s tem tudi učinkovitost dela (Pšeničny in Findeisen, 2005). Pričakujemo torej recipročnost – več vlagam, več mojih potreb bo zadovoljenih. Torej bi lahko rekli, da so pozitivne psihološke okoliščine tiste, ki nam zagotavljajo recipročnost med našim vlaganjem v določen odnos in stopnjo zadovoljitve potreb.

Model ERI (Model of Effort-Reward Imbalance; Siegrist, 2002) pravi, da zaposleni pristajajo na nerecipročnost med zahtevami in nagradami iz treh razlogov: (a) ker je delovna pogodba slabo definirana ali nimajo druge izbire, (b) ker pričakujejo izboljšanje v prihodnosti, (c) ker pri posamezniku (pri tistih preveč zavzetih osebah, ki pomanjkanja ravnotežja pravzaprav ne znajo zaznati) prevladuje notranja motivacija.

Motena percepcija (ne)recipročnosti se pri teh osebah prenaša tudi na vse druge medosebne odnose in pripeljejo do tveganega življenjskega stila (Kouvonen s sod., 2006). To pa je že tretja skupina vzrokov: *osebnostne lastnosti*. Te pripeljejo do tega, da določeni ljudje, ki se soočajo z obremenitvami, tudi izgorijo. Tukaj raziskave pokažejo presenetljivo sliko: skoraj praviloma pregorijo najsposobnejši, najodgovornejši, najbolj zavzeti in najučinkovitejši ljudje, tisti, ki so bili do zloma uspešnejši od povprečja. Govorimo torej o »preveč zavzetih« osebah.

Zakaj človek, ki mu telo in psiha sporočata, da nujno potrebuje počitek ali odmik iz obremenilnih situacij, vztraja v njih in se še naprej izčrpa? Tisti, ki izgorevajo in izgorijo, dobro ustrezajo opisu oseb z močno notranjo avtentično motivacijo (Ryan in Deci, 2000). Take osebe so med drugim tudi vztrajnejše in bolj zavzete od tistih, katerih glavna vzpodbuda je zunanja motivacija in nadzor.

Notranja motivacija se oblikuje predvsem pod vplivom socializacije. Tukaj pa

verjetno leži bistveni vzrok izgorelosti. Zahtevni starši otroku vcepijo pravilo, da je dober samo takrat, ko zadovolji potrebe drugega, ne pa svojih lastnih (priden otrok kot nasprotje egocentričnemu otroku). Če otrok to pravilo kot introjekt integrira v svoj notranji motivacijski princip (Ryan in Deci, 2000), lahko ta pripelje do razcepa self-a (izraz *self* je tu uporabljen v psihoanalitskem pojmu ego identitete) na »pristni self« (angl. *true self*, *real self*), ki je »prezahteven«, in »lažni self« (angl. *false self*), ki zase ne zahteva ničesar, ampak se hrani s pohvalami drugih, katerih potrebe je zadovoljil (Winnicott, 1980). Na ta način si bo zagotovil ljubezen staršev, torej lažni self brani pravega pred novimi zavrnitvami in ranami, obenem pa bo izgubil stik s samim sabo. Starši od otroka tudi pogosto zahtevajo, da je v vsakem trenutku najboljši (zgleduj se po boljših od sebe!). Če ta ponotranjeni »imaginarni boljši« postane idealni ali celo obvezujoči jaz (Higgins, Bond, Klein in Strauman, 1986), oseba postane še bolj čustveno ranljiva in manj odporna na pričakovanja okolja. Nadjaz tako namesto integrativne funkcije s kulturnim okoljem dobi vlogo zahtevnega, nikdar zadovoljnega sodnika. Na eni strani imamo »zahtevne introjekte« – internalizirane (in neintegrirane) agresivne zahteve drugih (objektov), ki postanejo vir teženj v lažnem self-u in sprožajo notranjo prisilo, na drugi strani pa negativno ovrednoten »pristni self«, katerega impulzi za zadovoljevanje lastnih temeljnih potreb sprožajo tesnobo. Oba usmerja in nadzoruje prezahteven nadjaz.

Raziskovanje posledic vzgoje s pogojevano ljubeznijo (Assor, Roth in Deci, 2004) je pokazalo, da pogojevano nagrajevanje sicer pripelje do zelenega vedenja, vendar tudi do notranjega motivacijskega principa, ki temelji na introjektih, in do negativnih čustvenih posledic, kot so občutek notranje prisile, kratkotrajno zadovoljstvo ob uspehu, sram ob neuspehu, nihanje samospoštovanja, slabe prilagoditvene veščine, nizko samovrednotenje, občutek starševskega neodobravanja in zamera do staršev. Ta opis se v zelo veliki meri ujema z značilnostmi oseb, ki izgorevajo. Te lastnosti se v določeni meri pokrivajo z opisom narcisistične osebnostne strukture, ki tudi postaja prevladujoč tip patološke osebnostne strukture po svetu. Najbolj zelene, podpirane in družbeno sprejete osebnostne lastnosti so istočasno tudi posameznikov »program za samouničenje«, postanejo »prisilno altruistični perfekcionisti«. Če temu dodamo še spoznanja raziskav o vrednotah (Musek, 2000), da na oblikovanje vrednot mladostnikov bolj vplivajo vrednote njihovih staršev kot vrstnikov, ter dejstvo, da so vrednote relativno trajne, lahko pridemo do naslednjega zaključka: vzgoja, ki na prvo mesto vrednostnega sistema postavlja potrebe drugega in izjemne dosežke (»perfekcionizem«), lahko privede do tega, da so na prvem mestu tako vzgajane osebe potrebe drugega (»prisilni altruizem«), njegove potrebe pa ostajajo nezadovoljene (Buunk in Prins, 1998). Še več, zanika in potlači jih, saj za zadovoljevanje le-teh ni bil nagrajevan ali pa je bil celo kaznovan. Taka oseba torej vlaga, investira, ne da bi za to karkoli prejela, saj tudi ne pričakuje drugega kot pohvalo, ker jo vrednote močno motivirajo. Tako ti ljudje postanejo najbolj odgovorni in zavzeti delavci v podjetjih ter pozorni, skrbni in zanesljivi partnerji, starši ali otroci v zasebnih odnosih.

Človek v času socializacije ponotranji zapovedi in prepovedi iz neposrednega okolja ter cilje in vrednote širšega socialnega okolja. Če so razlike med zunanjim (npr. vrednostnim sistemom podjetja) in notranjim vrednostnim sistemom zelo velike, sprožajo notranje napetosti. Ta napetost lahko pripelje do treh procesov: prilagajanja, prevzemanja vrednot okolja ali pa do zavračanja (Pšeničny in Findeisen, 2005). Če so razlike prevelike in ni možna niti prilagoditev, notranja prisila deluje neprestano. Drug vir napetosti je lahko tudi razlika med ponotra-njenimi vrednotami ter temeljnimi potrebami. Ta razlika je sama po sebi vir napetosti.

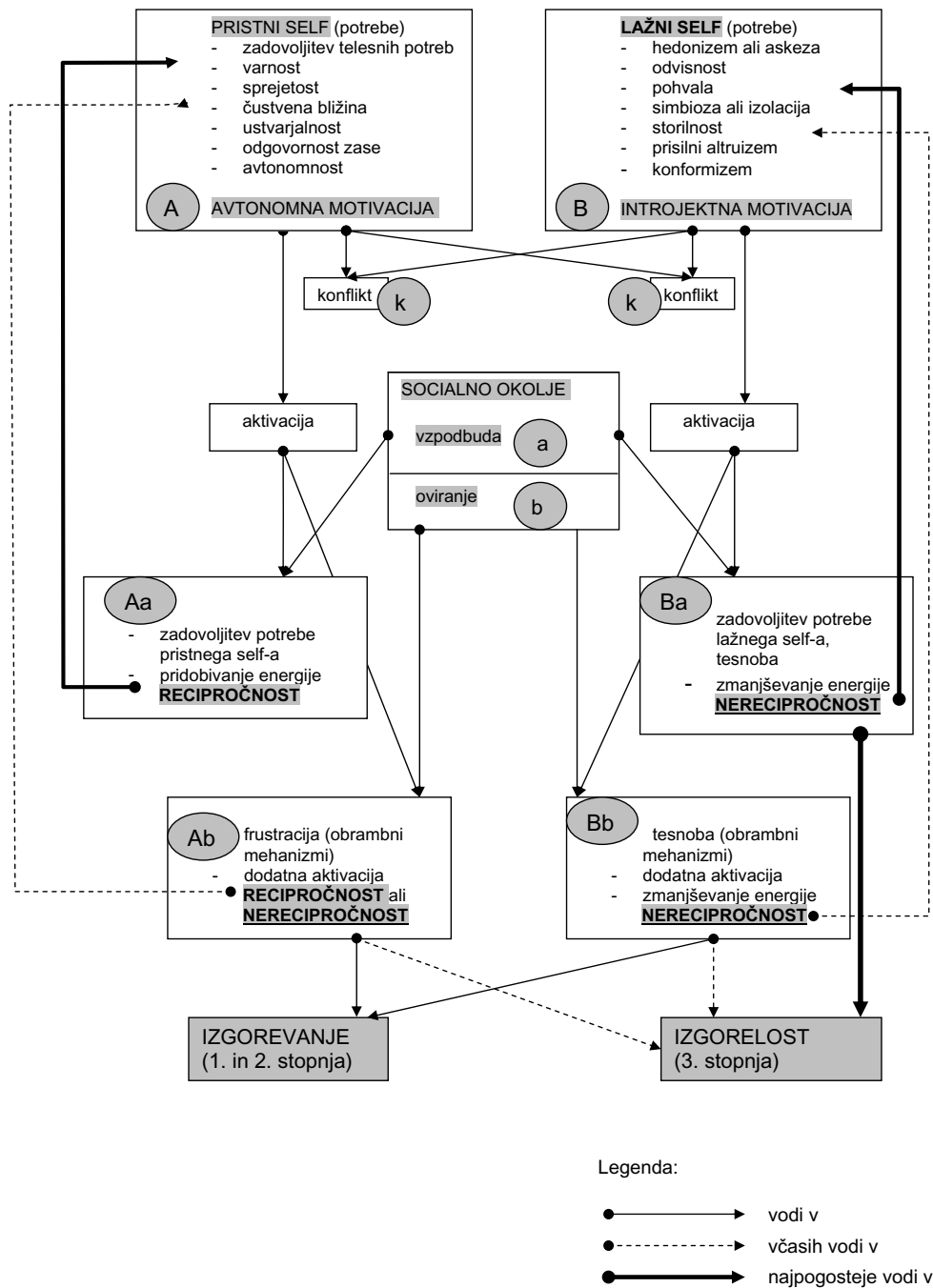
Ker potlačene potrebe še vedno obstajajo in so vse bolj nezadovoljene, tak človek vlaga še več. Tako se začarani krog nrecipročnosti zapre. Več vlaganja, več zadovoljevanja potreb drugega, več pohval na eni strani in manj zadovoljevanja lastnih potreb, ki ostajajo zanikane in potlačene, na drugi strani. Rezultat je seveda lahko tudi energetskei zlom, saj se človek le »črpa« in ne tudi »polni«.

To pa je tudi vzrok, zakaj ljudje različno reagiramo na obremenilne situacije. Človek, ki zaznava svoje potrebe, zaznava tudi nrecipročnost. V primeru, da potrebe ostajajo nezadovoljene, bo zmanjšal svojo investicijo (ali zahteval več) ali pa bo izstopil iz nrecipročne situacije in s tem uravnotežil porabo in pridobivanje energije. Človek, ki je svoje potrebe potlačil, bo sicer čutil primanjkljaj (tesnobo), a ga bo skušal zmanjšati s hranjenjem »lažnega selfa« – tistega, ki potrebuje pohvalo. Zato iz nrecipročne situacije ne bo izstopil in je ne bo skušal spremeniti, temveč bo vlagal več in več. Končni rezultat je adrenalna izgorelost.

Recipročni model izgorelosti RMI

Recipročni model izgorelosti smo oblikovali na osnovi psihoanalitičnega koncepta cepitve selfa (Winnicott, 1980) in povezovanja ugotovitev več raziskav, predvsem raziskav o vlogi recipročnosti (Buunk in Schaufelli, 1999; Kouvonen idr., 2006), o ohranjanju resursov (Hobfoll in Shirom, 1993, 2000), o oblikovanju notranjih motivacijskih principov (Ryan in Deci, 2000) in o vlogi pogojevanje ljubezni pri oblikovanju notranje motivacije (Asor, Roth in Deci, 2004), pa tudi na osnovi podatkov iz študij primerov, opravljenih na Inštitutu za razvoj človeških virov. Model je v fazi empiričnega preverjanja – avtorji iz Inštituta za razvoj človeških virov obdelujemo rezultate raziskave o povezanosti med (ne)zadovoljenostjo temeljnih potreb in sindromom adrenalne izgorelosti.

Recipročni model izgorelosti (RMI): *Vzrok za izgorevanje in izgorelost je neravnotežje (nrecipročnost) med vlaganjem (črpanjem) energije (telesne, čustvene, kognitivne) in zadovoljevanjem potreb (obnavljanjem energije) ter način odzivanja oseb na nrecipročne situacije (osebnostne lastnosti) v življenjskih in delovnih okoliščinah.*



Slika 1. Shema recipročnega modela izgoreslosti.

V modelu (glej sliko 1) na *aktivacijo* osebe vplivajo notranji (motivacija) ali zunanji dejavniki (pričakovanja in zahteve socialnega okolja), pri čemer tako zunanji kot notranji dejavniki lahko vplivajo kot vzpodbuda ali ovira za aktivacijo.

Notranja vzpodbuda je motivacija za zadovoljitev temeljnih ter ponotranjenih potreb posameznika. Če so internalizirane potrebe v velikem nasprotju s temeljnimi potrebami osebe, lahko pride do razcepa self-a (ego identitete) na *pristni self* in *lažni self*, pri čemer postanejo ponotranjene potrebe in vrednote kot *introjekti* sestavni del lažnega selfa. V tem primeru lahko *motivacija* izhaja iz potreb pristnega self-a – *avtonomna motivacija (A)* ali iz potreb lažnega self-a – *introjektna motivacija (B)*. Slednja deluje kot notranja prisila.

Za doseganje zadovoljitve temeljne potrebe oseba vloži določeno *energijo* (telesno, čustveno, kognitivno), ki raste sorazmerno z močjo motivacije (ali notranje prisile) in z ovirami za doseganje zadovoljevanja potrebe. *Notranje ovire* so lahko *konflikti* med potrebami pristnega in lažnega self-a. Lahko preprečijo že samo aktivacijo osebe za zadovoljitev pristnih potreb ali introjektov ali pa ovirajo doseganje cilja (zadovoljitev pristne potrebe ali introjekta). Aktiviranje osebe za zadovoljitev potrebe pristnega self-a lahko ovirajo ali preprečijo tudi občutki tesnobe in občutki krivde, ki se pojavijo skupaj z zbujanjem pristne potrebe. *Zunanje ovire* so zahteve in pričakovanja socialnega okolja ali druge objektivne ovire. Socialno okolje lahko *podpira (a)* ali *ovira (b)* zadovoljevanje potreb pristnega self-a (temeljnih potreb), lahko pa enako deluje tudi pri introjekti. Čim močnejša je notranja motivacija, tem dlje in bolj zavzeto se bo oseba trudila tudi v okoliščinah, ko za svoj vložek ne dobiva ustreznega povračila.

Kadar se aktivacija sproži na osnovi avtonomne motivacije in tudi okolje deluje vzpodbudjevalno, oseba lahko zadovolji temeljno potrebo (to je *recipročnost*; situacija *Aa*).

Na zunanje ovire oseba z avtonomno motivacijo (situacija *Ab*) reagira z dodatnim vlaganjem energije ali pa z umikom in obrambnimi mehanizmi. Če s povečanjem vložka doseže zadovoljitev potrebe (*recipročnost*), s tem tudi nadomesti energetske porabe. Kadar ta ostaja kljub vsemu nezadovoljena (pride do *nerecipročnosti*), se energetski primanjkljaj večja, oseba se izčrpava, izgoreva. Če oseba ne more spremeniti zunanjih okoliščin, lahko pride v skrajnem primeru tudi do izgorelosti. Ko se neustrezne zunanje okoliščine spremenijo, se proces izgorevanja ustavi. Obenem pa iz neugodnih okoliščin oseba dobiva sporočilo, da so njene temeljne potrebe v nasprotju s pričakovanji in zahtevami okolja.

Če tudi zahteve in pričakovanja okolja podpirajo zadovoljevanje lažnega self-a, bodo temeljne potrebe ostajale konstantno nezadovoljene (*nerecipročnost*) in bodo sprožale napetost (situacija *Ba*). Hkrati se bo z zadovoljitvami potreb lažnega self-a ta še utrjeval in še močnejše zaviral zadovoljevanje temeljnih potreb pristnega self-a. To vodi v trošenje energije brez obnavljanja in v izgorelost. Če okolje zavira zadovoljevanje potreb lažnega self-a, introjektna motivacija prav tako lahko sproži

dodatno delovanje energije brez zadovoljitve temeljnih potreb (*nerecipročnost*) in s tem izgorevanje (situacija *Bb*).

Oseba, ki nima razcepljenega self-a, ima pa močno notranjo motivacijo, lahko pride do izgorelosti v neugodnih psiholoških okoliščinah, iz katerih ne more izstopiti iz objektivnih razlogov. Oseba, ki ima zgrajen lažni self, pa lahko pride do izgorevanja in izgorelosti tudi ne glede na okoliščine.

Notranja motivacija je torej dejavnik, ki lahko sproži proces izgorevanja v neugodnih psiholoških okoliščinah. Če ta izhaja iz potreb pristnega self-a, bodo ovire iz okolja kvečjemu pripeljale do izčrpanosti (*angl.* *wornout*), ne pa tudi do izgorelosti (*angl.* *burnout*). Ključno je tudi to, iz katerih potreb izhaja notranja motivacija (temeljnih potreb ali ponotranjenih zahtev okolja – introjektov).

Zaključek

V recipročnem modelu izgorelosti (RMI) smo kot osnovni vzrok za izgorelost opredelili nesorazmerje med vloženo energijo za zadovoljitev temeljnih potreb (potrebe pravega self-a) in njihovo zadovoljenostjo. Ovire za zadovoljevanje temeljnih potreb so lahko notranje ali zunanje. Notranje ovire so potrebe (motivacija) lažnega self-a, ki lahko ovirajo temeljne potrebe do te mere, da jih oseba odriva ali tlači. Lažni self se oblikuje kot posledica močnih socializacijskih pritiskov, ko otrok zadovoljuje pričakovanja staršev, tudi ko so ta v nasprotju z njegovimi temeljnimi potrebami. Okolje lahko zadovoljevanje temeljnih potreb in potreb lažnega self-a spodbuja ali ovira. Če sta pomembni vsebini lažnega self-a usmerjenost na potrebe drugega ter storilnostna naravnost, je velika verjetnost, da bo tako strukturirana oseba socialno zelo sprejemljiva in bo zato okolje stalno spodbujalo krepitev lažnega self-a ter hkrati zaviralo potrebe pravega self-a. Oseba s tako strukturirano notranjo motivacijo ne bo zaznala nesorazmerja v odnosih in bo zato vstopala in vztrajala v nerecipročnih situacijah, torej izgorevala, in bo končno zelo verjetno doživela adrenalno izgorelost. Če je njena notranja motivacija, ki izhaja iz lažnega self-a, izrazito močna, lahko tudi v nevtralnem okolju doživi izgorelost.

Tudi če samo okolje preprečuje zadovoljevanje potreb pravega self-a (brez notranje oviranosti), lahko pride do izgorevanja, vendar se bo to ustavilo takoj, ko bodo zunanje ovire odstranjene. V skrajnem primeru sicer lahko izjemoma pripelje tudi do izgorelosti, če je oseba energetsko zelo močno opremljena, njene temeljne potrebe močno (trajneje) nezadovoljene in objektivne ovire okolja izrazito močne in trajne.

Tretja možnost za izčrpavanje energije so močne zahteve okolja, ki so v nasprotju s temeljnimi osebnimi potrebami. Take okoliščine bodo osebo brez izrazite notranje motivacije (zavzetosti) pripeljale kvečjemu do delovne izčrpanosti, ne pa izgorelosti, pri osebah z močno notranjo motivacijo (še posebej iz lažnega self-a) pa bodo pospešile izgorevanje in izgorelost.

Odpira se vrsta vprašanj, še posebej glede odnosa med osebnostnimi lastnostmi, zadovoljstvom z življenjem in vrednotami ter med tveganim vedenjem za izgorevanje. Prav tako se odpira vprašanje vpliva življenjskih okoliščin na izgorevanje in povezave s strukturo samopodobe. Naslednje vprašanje, ki bi ga bilo potrebno podrobneje raziskati, je, pri kolikšnem deležu oseb, ki doživijo adrenalno izgorelost, pride do transformacij osebnostnih značilnosti in vrednostnega sistema. In nadalje še: v kolikšni meri te spremembe osebo »varujejo« pred nadaljnjim vstopanjem v neregularne situacije in prispevajo k odpornosti.

Da bi ločili izgorevanje od adrenalne izgorelosti, bi bilo potrebno pri osebah, ki kažejo znake izgorelosti in adrenalne izgorelosti, začeti testirati raven bazičnega kortizola. Osebe, ki kažejo ob povišanem kortizolu znake izgorevanja, bi bilo smotno usmeriti v preventivne programe, da bi preprečili stopnjevanje te motnje do adrenalnega zloma. Za osebe, ki ob znižanem kortizolu kažejo simptome adrenalne izgorelosti, bi bilo potrebno oblikovati celotne terapevtske programe, ki upoštevajo značilnosti te motnje.

Potrebno bi bilo tudi oblikovati diferencialne diagnostične postopke za ločevanje med sindromom adrenalne izgorelosti in depresijo ter anksioznostjo.

Osnovna naloga, ki izhaja iz spoznanj recipročnega modela izgorelosti (RMI), je torej oblikovanje preventivnih in terapevtskih programov za preprečevanje in odpravljanje posledic izgorelosti. Storilnostno naravnane osebe z močno notranjo motivacijo (zavzetostjo), ki je povezana z usmeritvijo na potrebe drugega (»prisilno altruistični perfekcionista«) in z odiranjem lastnih potreb, so socialno zelo sprejemljive, tako v zasebnih kot tudi v delovnih odnosih. So najbolj odgovorni in zavzeti delavci v podjetjih ter pozorni, skrbni in zanesljivi partnerji, starši ali otroci v zasebnih odnosih. Za okolje postanejo moteči šele, ko v fazi ujetosti zaradi energetske preizčrpanosti ne zmorejo biti več prijazni in ustrezljivi. Še v fazi kronične utrujenosti, ki jo presegajo z deloholizmom, so – vsaj za delodajalce – izrazito sprejemljivi. Zato okolje ni preveč naklonjeno spreminjanju njihovih osebnostnih značilnosti in vedenjskih vzorcev, ki peljejo v izgorelost. Iz tega razloga morajo biti preventivni programi istočasno usmerjeni na delovno (in življenjsko) okolje ter na posameznika, terapevtski programi pa na izgorelo osebo in njene bližnje ter na delovno okolje.

Literatura

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. V L. Berkowitz (ur.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2 (str. 267–299). New York: Academic Press.
- Assor, A., Roth, G. in Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van der Hulst, R. in Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 13, 247–268.
- Baschetti, R. (1999). Investigations of Hydrocortisone and Fludrocortisone in the Treatment

- of Chronic Fatigue Syndrome. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 84 (6), 2263–2264.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba *cf.
- Brenninkmeijer, V. (2002a). *A drug called comparison: The pains and gains of social comparison among individuals suffering from burnout*. Doctoral dissertation, University of Groningen, Groningen, The Netherlands.
- Brenninkmeijer, V. (2002b). *Burnout patients helped by comparisons with colleagues, (Netherland Organisation of Scientific Researches)*. Sneto 17. 3. 2006 s spletne strani: http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_5ADFFF?Opendocument
- Brenninkmeijer, V., VanYperen, N. W. in Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873–880.
- Buunk, B. I. in Prins, K. S. (1998). Loneliness, exchange orientation, and reciprocity in friendships. *Personal Relationships*, 5, 1–14.
- Buunk, B. P. in Schaufelli W. B. (1999). Reciprocity in interpersonal relationships: An evolutionary perspective on its importance for health and well-being. *European Review of Social Psychology*, 10, 260–291.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: How Teachers, Nurses, Therapists, and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*. New York: Ruthledge.
- De Valk, M. (2003). *Work Life Balance in a New Era: Human Being Management*. (prispevek na 47th Annual Congress European Organization for Quality, 2003, The Hague). Sneto 6. 6. 2006 s spletne strani: http://www.stgw.nl/art_quality.html
- Eck, P. C. in Wilson, L. (2004). *Adrenal Insufficiency*. Sneto 10. 4. 2006 s spletne strani: <http://webmaster@satori-5.co.uk>
- Edelwich, J. in Brodsky, A. (1980). *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*, New York: Human Sciences Press.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2005). *Work-related stress*, Sneto 17. 4. 2006 s spletne strani: http://www.eurofound.eu.int/ewco/reports/TN0502TR01/TN0502TR01_1.htm
- Freudenberger, H. J. in Richelson, G. (1980). *Burnout: How to Beat the High Cost of Success*. New York: Doubleday.
- Gabriel, P. in Liimatainen, M. (2002). *Mental health in the workplace*. Geneva: International Labour Office.
- Hallsten, L., Josephson, M. in Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem. A driving force in burnout proces and its assessment. *Arbete och Halsa*, 4, 117–139.
- Health and Safety Commission (HSE 2006). *Health and Safety Commission*. Sneto 22. 5. 2006 s spletne strani: <http://www.hse.gov.uk/aboutus/hsc/index.htm>
- Heim, C., Ehler, U. in Hellhammer, D. H. (2000). The potential role of hypocortisolism in the pathophysiology of stress-related bodily disorders. *Psychoneuroendocrinology*, 25 (1), 1–35.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R. in Strauman, T. (1986). Self-discrepance and emotional vulnerability: How magitude, accesability, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 5–15.
- Hobfoll, S. E. in Shirom, A. (1993). Stress and burnout in the workplace –conservation of ressources. V R. T. Golembiewski (ur.), *Handbook of Organizational Behavior* (str. 41–60). New York, Basel, Hong Kong: Marcel Dekker.

- Hobfoll, S. E. in Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. V R. T. Golembiewski (ur.), *Handbook of Organization Behavior* (2. izd.) (str. 7–81). New York: Marcel Dekker.
- Huibers, M. J. H., Beurskens, A. J. H. M., Prins, J. B., Kant, I., Bazelmans, E., van Schayck, C. P., Knottnerus, J. A. in Bleijenberg, G. (2003). Fatigue, burnout, and chronic fatigue syndrome among employees on sick leave: do attributions make the difference? *Occupational Environment Medicine*, 60 (Suppl. 1), 26–31.
- Jameson, D. W. (2003). *Mind-Body Health and Stress Tolerance*. New York: Universe Publishing.
- Jameson, D. W. (2004). *Persistent burnout theory of chronic fatigue syndrome*. Sneto 18. 3. 2006 s spletne strani:
<http://www.mind-body-health.net/index.html?burnout.html&1>
- Jurančič Šribar, L. (2006). Izgorelost – metafora časa, ki ga živimo. *Delo, Sobotna priloga*, 8. junij, 20–21.
- Keele, C. A., Neil, E. in Joels, N. (ur.). (1982). *Samson Wright's Applied Physiology*. Oxford: Oxford University Press.
- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Virtanen, M., Heponiemi, T., Elovainio, M., Pentti, J., Linna, A. in Vahtera, J. (2006). Effort-reward imbalance at work and the co-occurrence of lifestyle risk factors: cross-sectional survey in a sample of 36,127 public sector employees. *BMC Public Health*, 6 (24), 17–38.
- Leiter, M. P. in Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout, six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. V C. L. Cooper (ur.), *Theories of Organisational stress* (str. 68–85). Oxford: Oxford University Press.
- Melamed, S., Ugarten, U., Shirom, A., Kahana, L., Lerman, Y. in Froom, P. (1999). Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels. *Journal of Psychosomatic Research*, 46 (6), 591–598.
- Mommersteeg, P. M. C., van Doornen, L. J. P. in Heijnen, C. J. (2003). *The Psychophysiology of the burnout syndrome: cortisol sampling in burned out subjects*. Prispevek, predstavljen na APA / NIOSH Conference 'Work, Stress and Health', Toronto, Canada.
- Moore, L. G. (2003). Creating a vital burn out-proof practice. *Family Practice Management*, 10 (8), 51–54.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.
- Pfenning, B. in Hüsch, M. (1994). *Determinanten und Korrelate des Burnout-Syndroms: Eine meta-analytische Betrachtung [Determinants and correlates of the burnout syndrome: A meta-analytic approach]*. Magistrsko delo [Master's Thesis]. Berlin: Freie Universität Berlin, Psychologisches Institut.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H. in Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic Medicine*, 61 (2), 197–204.
- Pruessner, J. C., Hellhammer D. H., Kirschbaum, C. in Meinlschmid, G. (2003). Two formulas for computation of the area under the curve represent measures of total hormone concentration versus time-dependent change. *Psychoneuroendocrinology*, 28, 916–931.
- Pšeničny, A. in Findeisen, D. (2005). Poklicna izgorelost ali zavzetost za delo, to je zdaj vprašanje. *Andragoška spoznanja*, 11 (3), 53–64.

- Pšeničny, A. (2005). Počutil sem se kot petrolejka. *Andragoška spoznanja*, 11 (3), 80–84.
- Raj, S. R. (2006). The Postural Tachycardia Syndrome (POTS): Pathophysiology, Diagnosis & Management. *Indian Pacing and Electrophysiology Journal*, 6 (2), 84–99.
- Robbins, P. R. (1993). *Understanding Depression*. Jefferson N. C.: McFarland.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Schaufeli, W. B. in Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. in Buunk, B. P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. V M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst in C. L. Cooper (ur.), *Handbook of work and health psychology* (str. 383–425). Chichester: Wiley & Sons.
- Schmidt-Reinwald, A., Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., Federenko, I., Rohleder, N., Schürmeyer, T. H., Kirschbaum, C. (1999). The cortisol response to awakening in relation to different challenge tests and a 12-hour cortisol rhythm. *Life Sciences*, 64, 1653–1660.
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward Imbalance at Work and Health. V P. Perrewe in D. Ganster (ur.), *Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 2: Historical and Current Perspectives on Stress and Health* (str. 261–291). New York: Elsevier.
- Shirom, A. in Ezrachy, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (1), 83–97.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S. in Shapira, I. (2003). Burnout and Health Review. *Burnout and Health: Current Knowledge and Future Research Directions*, 16 (2), 57–72.
- Strojnik V., Nicol, C., Komi, P. V., Dolenec, A. in Jereb, B. (2004). Kako utruja smučarski dopust? *Šport*, 52 (1, priloga), 15–18.
- Toppinen-Tanner, S., Ojajarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R. in Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31 (1), 18–27.
- Varadaraj, R. in Cooper, A. J. (1986). Addison's disease presenting with psychiatric symptoms. *American Journal of Psychiatry*, 143 (4), 553–554.
- Veninga, R. L. in Spradley, J. L. (1981). *Work-Stress Connection: How to Cope with Job Burnout*. London: Random House Publishing Group.
- WHO (2002). *Primary Prevention of Mental, Neurological and Psychosocial Disorders. Regional strategy for mental health*. Geneva: World Health Organization.
- Wilson, J. L. (2001). *Adrenal Fatigue: The 21st-Century Stress Syndrome*. New York: Smart Publications.
- Winnicott, D. W. (1980). *Dijete, obitelj i vanjski svijet [The Child, the Family and the Outside World]*. Zagreb: Naprijed. (originalno delo objavljeno leta 1964).

Prispelo/Received: 07.08.2006

Sprejeto/Accepted: 19.12.2006

Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education

*Cirila Peklaj**

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: A learning situation can be structured in different ways, as an individual, competitive, or cooperative activity. Each of these structures can be used for different purposes and can lead to different learning outcomes. This paper focuses on cooperative activity and its potential for learning in tertiary education. After defining cooperative activity (or, in a broader sense, learning in interaction) and introducing the CAMS theoretical framework to analyse cooperative activity, the main discussion focuses on the theoretical reasons for the usefulness of group learning and on the research of effects of cooperative learning on cognitive (metacognitive), affective-motivational and social processes in university students. The key elements that should be established for successful cooperation are also discussed. At the end, a new direction in using cooperative activity in learning—computer supported collaborative learning (CSSL), which emerged with rapid technology development in the last two decades—is presented and discussed.

Key words: cooperative activities, cooperative learning, CAMS model, computer assisted collaborative learning, higher education

Sodelovalna aktivnost in njen potencial v terciarnem izobraževanju

Cirila Peklaj

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Učno situacijo lahko oblikujemo na različne načine, kot individualno, tekmovalno ali sodelovalno aktivnost. Vsakega od teh načinov uporabljamo za različne namene in vsak pripelje do drugačnih učnih rezultatov. Prispevek se osredotoča na sodelovalno aktivnost in na njene potenciale za učenje v terciarnem izobraževanju. Najprej je opredeljena sodelovalna aktivnost oz. v širšem smislu učenje v interakciji ter predstavljen CAMS teoretični model za analiziranje in razumevanje sodelovalne aktivnosti. Osrednji del prispevka se osredotoča na razloge in mehanizme, ki prispevajo k pozitivnim rezultatom učenja v skupinah ter na raziskave o vplivih sodelovalnega učenja na kognitivne (metakognitivne), čustveno-motivacijske in socialne procese pri študentih. Opredeljeni so tudi ključni

* Naslov / Address: izr. prof. dr. Cirila Peklaj, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, p.p. 580, 1001 Ljubljana, Slovenija, e-mail: cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

elementi, ki jih je potrebno upoštevati za zagotavljanje uspešnega sodelovanja. Prispevek se konča z razmislekom o uporabi nove oblike sodelovalnega učenja, ki se je pojavila v zadnjih dvajsetih letih s hitrim razvojem informacijske tehnologije, z uporabo računalniško podprtega sodelovalnega učenja.

Ključne besede: sodelovalne aktivnosti, sodelovalno učenje, CAMS model, računalniško podprto sodelovalno učenje, visokošolsko izobraževanje

CC = 3530

Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education

One of the most frequently emphasised goals in recent European endeavours in reforming tertiary education is higher quality of university studies, which should enable students to acquire higher levels of professional competencies. Besides a broad knowledge of a certain discipline, these competencies also include very complex professional skills, attitudes, and values. In acquiring these goals, energy should be directed not only to the organisational aspects of university studies, but primarily to the content issues and teaching methods. One of the possibilities is to incorporate different cooperative methods in teaching and learning.

In the present article we will focus on cooperative activity (or, in a broader sense, on learning in interaction), and we will try to answer three main questions about learning in interaction, namely: what it is, why should we use it at different levels of education and especially at university, and how could cooperation be structured to promote learning.

Definitions of cooperative learning

The term cooperative learning refers to *different instructional methods* where teachers encourage students to cooperate in learning (Slavin, 1989). Cooperative learning is a set of instructional strategies which include cooperative student-student interaction over subject matter as an integral part of the learning process (Kagan, 1989). The interaction is a central feature of any cooperative activity.

Damon and Phelps (1989) tried to introduce more clarity into the field by focusing on the quality of peer interaction in a cooperative activity. The quality of interaction can differ according to two dimensions: equity and mutuality. Equity refers to the degree of control over learning material and within the interaction. Equity exists when both persons are equally included in interaction, when the activity flows from one participant to another and in the opposite direction, when no participant is subordinate to the one-way influence from another participant and the control is not in the hands of one participant. Mutuality refers to the amount of interaction in the group. It

is high when all group members cooperate in extensive, personal, task related discourse. According to the degree of equity and mutuality in peer interaction, three major modes of cooperation were defined: peer tutoring, cooperative learning and collaborative learning.

In *peer tutoring*, equity and mutuality in interaction is usually low. One peer usually has more knowledge (competence) than the other. He takes the role of the teacher in the learning situation and the other the role of the learner. The teacher controls and directs the learning. In *cooperative learning*, different methods are used for structuring group work. At the beginning, students are assigned different roles or tasks, but afterwards they have the opportunity to change roles and tasks, so the equity in interaction is high. Mutuality in groups can differ from medium to high level, depending on the method of cooperative learning which is used. Some of them may include a lot of individual work and peer tutoring, whereas others promote discussion, feedback, explanation, joint planning, and evaluation more extensively. In *collaborative learning*, students who are relative novices in the certain field are jointly solving the challenging task that they could not solve individually. There is a lot of discussion, explanation, contribution of ideas in a collaborative situation. Equity and mutuality are high in these situations. Collaborative learning is characterised by relatively unstructured processes through which participants negotiate goals, define problems, develop procedures, and produce socially constructed knowledge. In this article we will focus mainly on these latter two modes of interaction, on cooperative and collaborative learning.

CAMS theoretical framework and research on cooperative learning and its effects

The second question we can pose is: why should we learn in interaction if we could learn alone? The reason lies in the capacity of group interaction to affect different levels of students functioning. An attempt to develop a theoretical framework for understanding and explaining cooperative learning in general was made by Dansereau (Dansereau, 1986; O'Donnell & Dansereau, 1992; O'Donnell, Dansereau, Hall, & Rocklin, 1987). In this model, he integrated the characteristics of the learner, learning situation, and learning outcomes. At the centre of the model is interaction among learners in a cooperative learning situation. Group interaction involves a complex combination of cognitive (C), affective (A), metacognitive (M), and social (S) processes. Based on the four areas of functioning—cognitive, affective, metacognitive and social—the framework was called the CAMS framework for understanding cooperative learning. Cognitive activities refer to comprehension, recall, and problem solving. Affective factors include motivation, anxiety. Metacognitive factors include monitoring of comprehension and performance, error detection and correction. Social activities refer to awareness and effective use of communication and appropriate

social skills in a learning situation.

The outcomes of cooperative learning are the result of the synergy of all four levels of functioning in cooperative groups. The best outcomes, task dependent and transferable, will be achieved by the synergetic effect of cooperative learning when all four processes are in balance. Learning interaction and outcomes can also be influenced by other variables, such as group composition, establishment of group interdependence and individual accountability, social skills of group members and structure of interaction in group.

The research on cooperative learning and its effects, cognitive (metacognitive), affective-motivational and social, is very extensive. The best way to synthesize the results is to use a meta-analytic approach. The most important are meta-analyses of cooperative learning done by Johnson and his co-workers and by Slavin in the eighties in last century, and also more recent meta-analytic studies of cooperative learning at the university level.

In the first study, Johnson and co-workers (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981) included 122 different studies that compared two or more ways of learning: cooperative, competitive, and individualistic, and their effects on knowledge. They used three different methods to evaluate results: voting method, size-effects and *z*-values. A comparison between cooperative and individualistic learning showed better results in cooperative situations in 108 studies, in 42 there was no difference, and in 6 studies the results were better in individualistic learning.

Slavin (1983) repeated the analysis with the same sample of studies two years later. He used stricter criteria for including individual research in the meta-analysis. He included only the research with experimental and control groups, with random assignment of subjects to groups, research conducted in primary and secondary schools, lasting at least 2 weeks (10 hours), with achievement measured by individual tests. Forty-six studies met all the criteria. The main result of this meta-analysis was that cooperative learning in comparison with other ways of learning leads to better achievement: this was found in 29 studies, in 15 there was no difference, and in 2 the results were better in control groups. Further analysis showed that positive interdependence and individual accountability in learning groups were critical for higher achievement.

Another meta-analysis, especially relevant for higher education, was the Springer, Stanne and Donovan (1999) analysis, conducted at the tertiary educational level in science, mathematics, engineering, and technology (SMET) courses. It showed that various forms of small-group learning are effective in promoting greater academic achievement, more favourable attitudes toward learning, and increasing persistence throughout SMET courses and programs. In the analysis the authors included studies that were published after 1980 and were conducted in actual classroom settings to ensure ecological validity. Studies reported on small group learning (i. e., on working in groups of 2 to 10 students) and they also had to report enough statistical information to estimate effect sizes. In the meta-analysis Springer et al.

tried to find out the effects of small-group learning on achievement, persistence and attitudes, and the moderator variables. Based on 49 independent samples from 37 studies, they found that students who learned in small groups demonstrated greater achievement ($d = 0.51$) than students who were exposed to instruction without cooperative or collaborative grouping.

Research on affective-motivational and social processes in students is also consistent with favouring cooperative learning in comparison with individualistic learning for promoting a more cooperative climate in the classroom and reducing competition (Lazarowitz & Karsenty, 1990), promoting intrinsic motivation for learning (Nicholls & Miller, 1994), learning self-esteem (Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz, & Baird, 1994), and reducing anxiety (Burron, James, & Ambrosio, 1993). In their meta-analysis, Springer et al. (1999) found that (based on 10 independent samples and findings from 9 studies) students who worked in small groups persisted through SMET courses or programs to a greater extent ($d = 0.46$) than students who did not work cooperatively or collaboratively. Moreover, from 11 studies encompassing 40 findings, they found that students in small groups expressed more favourable attitudes ($d = 0.55$) than their counterparts. More favourable effects on attitudes were found for in-class instruction ($d = 0.56$) than for out-of-class meetings ($d = 0.24$). The ways of assigning students to groups were not associated with different achievement or attitude effects. No significant association was found between time spent in groups (low, medium, high) and achievement, but for attitudes, the d -value achieved by those with high group time was 0.77, by those with medium group time it was 0.26, and by those with low group time it was 0.37. The effects on attitudinal measures were the highest on attitudes toward learning and material ($d = 0.56$) and self-esteem ($d = 0.61$), but non-significant for motivation to achieve.

Johnson and Johnson (2002) published another very important meta-analysis that integrated research results on the relative efficacy of cooperative, competitive, and individualistic learning in university settings that were published in the 20th century. The majority of the 264 studies were published between 1950 and 1980. Sixty-one percent of studies randomly assigned students or groups to conditions, 81% of studies were published in journals, 80% of studies were of 9 sessions or less. Studies were conducted in numerous areas with a wide variety of tasks (verbal, mathematical, procedural). Results could also be grouped into three categories that measure achievement, social, and affective motivational processes. One-hundred sixty-eight studies compared the relative efficacy of cooperative, competitive and individualistic learning on university students' achievement. The results showed that cooperative learning promoted higher individual achievement than did competitive ($d = 0.54$) or individualistic learning ($d = 0.51$). These results held for verbal tasks (reading, writing, oral presenting), mathematical tasks, and procedural tasks (swimming, golf, tennis). Higher achievement promoted by cooperative learning can decrease the number of students who leave the university before graduation. With higher achievement, a higher quality of their intellectual functioning can be expected, better integration into

academic life, and commitment to finish the studies at the university.

A lot of important outcomes of university experiences are related to the quality of students' relationships with other students during their study (Pascarella, 2001; Tinto, 1993). Fifty-eight studies in Johnson and Johnson (2002) meta-analysis focused on interpersonal attraction among students and found that cooperative efforts promoted greater liking among students than did competition with others ($d = 0.68$), or working individually on one's own ($d = 0.55$). They measured interpersonal attraction, cohesiveness and trust. Twenty-four other studies measured perception of social support. Cooperative learning can promote positive interpersonal relationships that are the heart of a learning community.

The benefits to affective and motivational processes were also connected with cooperative learning. The 27 studies that have focused on self-esteem found that cooperation promoted higher self-esteem than did competition ($d = 0.47$) or individualistic learning ($d = 0.29$). Cooperative learning can promote more positive attitudes toward university study and toward a subject area than competitive ($d = 0.37$) and individualistic learning ($d = 0.42$). Academic self-esteem and self-efficacy related to a certain subject and certain tasks promote students' persistence in studying and intrinsic motivation for learning. But cooperative learning also has the potential for social skills development: perspective taking, giving and receiving help, active listening, checking for understanding, conflict resolution skills (Burron et al., 1993; Hertz-Lazarowitz, Baird, & Lazarowitz, 1994).

Although the metacognitive level of learning processes was not included in the above cited meta-analyses, some other research confirmed that cooperative situation can promote regulation of cognition (planning, information management strategies, comprehension monitoring and evaluation). Artz and Armour-Thomas (1992) found in their research on cooperative problem solving in mathematics that better achievement was associated with more frequent use of metacognitive strategies. The importance of using metacognitive strategies in cooperative learning was also found in research with reciprocal teaching (Brown & Palinscar, 1989) and the Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) program (Stevens & Slavin, 1995).

To sum up, the results of research clearly showed that different forms of learning in groups at university level can enhance the cognitive (metacognitive), affective-motivational, and social outcomes for students. The majority of effect sizes for all these effects are around 0.5. Cohen (1988) recommended that $d = 0.20$ (small), $d = 0.50$ (moderate), and $d = 0.80$ (large) effect sizes serve as general guidelines across disciplines. In education, researchers consider an effect size of 0.33 as the minimum for establishing practical significance (Springer et al., 1999). In the case of different forms of group learning in comparison with more traditional, individualist or competitive learning, effect sizes exceed the value of 0.50 for cognitive as well as for affective and social outcomes. For example, the 0.51 effect of small-group learning on achievement reported in these meta-analyses would move a student from the 50th

percentile to the 70th on a standardised norm-referenced test. In reconsidering our teaching methods and practices at university level, especially in the light of improving the efficacy of the university study, teachers should think about exploiting the synergetic effects of cooperative activity and introduce group work as one of the instructional formats to complete lectures and individual study.

Reasons for the synergetic effects of cooperative activity in learning

All these processes and outcomes (cognitive, affective, metacognitive, and social) are reciprocally related. The more effort students invest into working together, the more they tend to like each other. The more they like each other, the harder they tend to work to learn. At the same time they can develop their social skills and self-efficacy, which in turn influence their persistence at a learning task and achievement.

Focusing on the cognitive level of students' interaction, there are numerous reasons why achievement is better when students are learning in interaction than when they are learning alone (Peklaj et al., 2001). One of the reasons is a more frequent use of higher-level thinking strategies, such as classification, analogies, formulations of relations, and metaphoric reasoning, when students have to explain some learning matter to other peers involved in a learning situation. There is a difference between the cognitive processes we use when reading a novel or newspaper for ourselves and the cognitive processes we use when reading and preparing ourselves for a presentation to an audience. We have to integrate our knowledge base differently in order to be systematic, clear, and well understood.

Another reason for better cognitive outcomes is the amount of repetition. Repetition is the necessary condition for storing information in the long-term memory in such a way that we will be able to retrieve it when necessary. But repetition is exactly the thing that students at different school levels hate to do the most, and university students are not the exception. In group work a lot of repetition goes on unnoticeably.

More participants in a group can produce more ideas regarding a problem they work on. There is greater probability that students will get an answer or an explanation to their questions and feedback to their own ideas. According to the cognitive viewpoint, a cooperative situation gives an opportunity for modelling, coaching and scaffolding that are frameworks for promoting a deeper level of understanding.

According to the socio-cognitive theoretical foundations and Vigotski (1983), learning in the zone of proximal development (the distance between the current level of functioning and potential functioning in the presence of a more able peer or adult) leads to a higher level of development in comparison with situations when one would work alone. A temporary supportive interpersonal framework in which a more competent other person uses social tools and artefacts (societal speech) to assist the less

competent person in achieving a learning or problem solving objective is a scaffold (De Lisi, 2006, p. 20). A scaffold is temporary and it will no longer be necessary at some point in the future.

If we look from a Piagetian perspective (Piaget, 1956; Piaget & Inhelder, 1978), development is equilibrium between two processes: assimilation of the information into existing cognitive structure, and accommodation of the cognitive structure to incoming information. Experiences with objects, but also the experiences with other persons are the basis of the development. In order to achieve development, there has to be an optimal discrepancy between an existing cognitive structure and incoming information. Explanations and scaffolding from peers can sometimes be better adapted to the level of student reasoning than teacher's explanations.

According to socio-cognitive theories (Doise & Mugny, 1984; Garton, 1992), a socio-cognitive conflict, a conflict in situations where students have to compare their different ideas, ways of solving problems and different solutions in order to find the best one, is also a trigger for higher levels of reasoning. Noticing the difference between one's own perspective and other perspectives, the gaps in one's own knowledge, can lead to a revision of the cognitive system in order to incorporate a new dimension and thus to the construction of new knowledge.

And last but not least important, different perspectives on problem solving in a group can promote divergent and creative thinking, with several solutions to one problem, with promoting flexibility of thinking and with new original solutions that one would not think of alone.

Key elements that make cooperation work

The next question regarding cooperative activity and its influences is: What are the variables that influence the outcomes of interaction, and *how* to structure interaction in order to establish the best outcomes? What are the key elements that make cooperation work? Simply assigning students to groups and telling them to cooperate will not assure the desired outcome. According to the CAMS model (O'Donnell & Dansereau, 1992), we have to establish a certain set of conditions to develop cooperation.

Working in groups, or *face to face promotive interaction*, is the first condition. Research has consistently shown that the number of group members can influence outcomes (Gillies & Ashman, 2003; Slavin, 1983). When group size exceeds four participants, there is more possibility that something will go wrong, that someone will hide and others will have to do their work. Research of N. Webb and her co-workers (Webb, 1980, 1982, 1989; Webb & Farivar, 1994) also showed that cooperation in heterogeneous groups can be equally beneficial for low and medium achieving students, and also that cooperative work does not have any negative effect on high achieving students. Recent university students' research on a psychology introduc-

tory course (Stockdale & Williams, 2004) confirmed these results. The low-achievers' mean exam scores increased by 11%, average-achievers' mean exam score increased by 5%, and the high-achievers' mean exam score decreased by 2% during the cooperative learning phase.

Group work can take a form of informal cooperative learning, where students work together in ad-hoc groups that work together from a few minutes to a whole class period (at the beginning and the end of lecture, discuss a specific topic for a few minutes, summarise content, find arguments ...). In formal cooperative groups students work together for a longer period of time, from one hour to several weeks to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments (writing a report, conduct an experiment, solve a problem, work on a project). Base groups are long-term heterogeneous cooperative groups with stable memberships, they give support and encourage each member to make academic progress and participate in university community life (Johnson & Johnson, 2002; Puklek Levpušček & Marentič Požarnik, 2005).

The second important key element of successful cooperation is the development of positive interdependence and individual accountability. *Positive interdependence* exists when students perceive that they cannot succeed in achieving their goals unless other group members can also achieve theirs (Deutsch, 1949). They cannot reach the group goal if they do not reach their own. Positive interdependence results in promotive interaction as students encourage each others efforts to learn (Johnson & Johnson, 2002). They are required to help each other in the group. Group interdependence can be structured by goal, reward, task, roles or resource interdependence. At the same time students also have to be personally responsible for their part of the task and for facilitating the work of others in the group. *Individual accountability* can be established by making sure that each student's contribution to group efforts can be identified. It can be structured by giving an individual test to each student, by explaining to others what they have learnt or by the teacher observing each group and documenting the contributions of each group member.

Certain *social skills* (Gilies & Ashman, 2003; Peklaj, 1998) are needed for successful group work, among them trust building, leadership skills, decision making, communication and conflict resolution skills as the most important ones. Teachers cannot assume that students will already have these skills developed. They also have to devote some time to teaching social skills through modelling, direct training, positive reinforcement, and most importantly, through group processing. Group processing is directed toward establishing effective behaviours that promote interaction and group outcomes and to changing non-effective behaviours that can hinder group work. In group processing students ask themselves how successfully they are working together, which behaviours are effective and which are to be changed.

The fourth and the central key element of successful cooperation is the *way of structuring interaction* in groups. There is a number of ways of designing the group tasks, methods, or structures (Peklaj et al., 2001; Sharan, 1994). The choice of a

certain method is always connected with the learning goal. We can use short and open methods (such as group discussion, “think, pair, share”, round table, interview in three steps) to promote creative thinking, concept development, transfer from theory to practice, transfer among different topics, or we can use more complex and time consuming methods (such as group investigation, different projects, controversy, experiments) for developing problem solving, research skills, and argumentation skills. In choosing the method appropriate to the learning goal, we also have to consider the necessary social skills student will have to use to complete their task successfully.

Development in the future: Computer supported collaborative learning (CSCL)

In the last two decades, with rapid technology development, a new direction in the field of cooperative learning is emerging: an interest in the use of computers to support collaborative learning or, in short, computer supported collaborative learning (CSCL). The focus is on the role of interaction *at, around, and through computers* (Strijbos, Kirtschner, & Martens, 2004). It is an instance of technology blending into the previously worked out methods and approaches rather than an example of technology leading to the abandonment of the old in favour of the new (De Lisi, 2006). The case of using collaboration efficaciously in computer environment is even more complicated than structuring successful collaboration in face to face interaction. It requires even more aspects to be considered simultaneously in their interrelatedness, such as learning goals, the type of support required (instructional, computer software and human), and the technical environment (institutionally determined or specific). The research in this field is still lacking. It is more retrospective than prospective in its nature. Initially it focused on questionnaires and surface level characteristics of the communication (the number of messages sent, tread length, social-network analysis). There is a need for carefully designed experiments that would combine quantitative and qualitative research methods in order to find out how to structure computer supported cooperation effectively to promote higher quality of learning (O'Donnell, Hmelo-Silver, & Erkens, 2006; Strijbos et al., 2004).

Nevertheless, some practical tips for the effective use of educational technology in collaborative learning situations that will enable the construction of knowledge can be summarised as follows (Veerman & Veldhius-Diermanse, 2006):

- Use open-ended tasks in which information can be discussed from multiple perspectives and problems can be solved in many different way.
- Use the task structures that regulate organisational and planning issues, particularly when such issues are not related to task and learning goals.
- Arrange heterogeneous group composition, and if possible, provide students with different roles.

- Check students' assumptions and expectations. Provide guidance about participation, collaboration and communication.
- Choose transparent and user friendly computer mediated communication (CMC) systems. Provide students, tutors and moderators with sufficient time and exercise to get used to the system (e. g., introductory seminars).
- Organise close discussion threads. Separate discussion themes, technical issues, planning aspects, social issues. Support the use of clear titles when sending contributions.
- Give preference to asynchronous CMC systems, especially considering large groups of students (e. g., forums).
- Use synchronous CMC systems (e. g., chat rooms) only for small groups (dyads, triples), especially when interaction is not structured.

When implementing CSCL into university practice, teachers have to be aware that only including technology into their work with students will not automatically result in deeper learning processes. For that, it is necessary to consider the connection between learning goals and instruction very carefully and structure learning tasks accordingly. For example, they can use e-classrooms for promoting peer evaluation of and feedback to certain products such as essays or presentations. Each student can reflect on the work of at least three classmates. The best way of implementing CSCL is to take a step-by-step approach and introduce one method at a time. When the teacher and students are comfortable with it, it is the time to introduce another.

The comparison of CSCL with "face-to-face" cooperative methods reveals some advantages and disadvantages. One of the most important advantages of CSCL is its flexibility. Students can interact with one another according to their own needs and on their own schedule. CSCL is especially important in distance learning where it can promote a sense of belonging and consequently increase the participants' motivation for studying and reduce the drop out from these programs. Of course, we also have to be aware of the disadvantages of the use of CMC. The most important disadvantage is the mode of communication in CMC (McConnell, 2002). It is usually written communication. The exception is video conferencing, but it is rarely used in everyday practice. Written communication is different than live, oral communication. All aspects of nonverbal levels of communication and emotional reactions to this communication are missing in CMC. The second disadvantage is an overload of information that can occur especially when users are not participating frequently. If they feel overwhelmed by the amount of information, they can either ignore it or just skim over it to get a rough understanding of what is happening.

The most important advantage of face-to-face communication over computer mediated communication is its potential for promoting different social and affective-motivational processes in students and in establishing a real community of learners at the university level. The future of using cooperation in promoting learning at tertiary level probably lies in carefully combining both, face-to-face and computer mediated

collaboration, or more precisely, to combine interaction at, around, through, and also without computers.

References

- Artz, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137–175.
- Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 393–452). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burron, B., James, M. L., & Ambrosio, A. L. (1993). The effects of cooperative learning in a physical science course for elementary/middle level pre-service teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 697–707.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58 (2), 9–19.
- Dansereau, D. F. (1986, April). *Dyads cooperative learning and performance strategies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- De Lisi, R. (2006). A developmental perspective on virtual scaffolding for learning in home and school contexts. In A. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp.15–35). Mahwah, NJ: LEA.
- Deutsch, M. (1949). Theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove: LEA Publishers.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.
- Hertz-Lazarowitz, R., Bird, H. J., & Lazarowitz, R. (1994). Affective measures on high school students who learned science in a cooperative mode. *Australian Science Teachers Journal*, 40 (2), 67–71.
- Johnson, W. D., & Johnson, T. R. (2002). Social interdependence theory and university instruction – Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61 (3), 119–129.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, T. R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for teachers.
- Lazarowitz, R. Hertz-Lazarowitz, R., & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 1, 1121–1131.
- Lazarowitz, R., & Karsenty, A. G. (1990). Cooperative learning and students academic achievement, process skills, learning environment and self-esteem in tenth grade

- biology classroom. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning Theory and Research* (pp. 123–149). New York: Praeger.
- McConnell, D. (2002). *Implementing computer supported cooperative learning*. London: Kogan Page.
- Nicholls, J. D., & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and students' motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 161–178.
- O'Donnell, A. M., & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation and students dyads: A method for analysing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz- Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120–141). New York: Cambridge University Press.
- O'Donnell, A. M., Dansereau, D. F., Hall, R. H., & Rocklin, T. R. (1987). Cognitive, social/ affective, and metacognitive outcomes of scripted cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 431–437.
- O'Donnell, A., Hmelo-Silver, C. E., & Erkens, G. (2006). *Collaborative learning, reasoning and technology*. Mahwah, NJ: LEA.
- Pascarella, E. (2001). Cognitive growth in university. *Change*, 33 (6), 21–27.
- Peklaj, C. (1998). Spodbujanje sodelovanja – različni pristopi k razvoju sodelovalnih veščin v razredu [Promoting cooperation – different approaches to cooperative skills development in classroom]. *Sodobna pedagogika*, 49, 287–300.
- Peklaj, C., Lipuš, H., Koritnik, M., Mlakar, I., Mrzel, F., Ojcinger, V., et al. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve [Cooperative learning: when we put our minds together]*. Ljubljana: DZS.
- Piaget, J. (1956). *The psychology of intelligence*. London: Rutledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta [A child's intellectual development]*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Puklek Levpušček, M., & Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij [Students working in groups]*. Ljubljana: CPI, Filozofska fakulteta.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429–445.
- Slavin, R. E. (1989). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161–1167.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of cooperative learning approach in reading and writing on academically non handicapped students. *The Elementary School Journal*, 95, 241–262.
- Stockdale, S. L., & Williams, R. L. (2004). Cooperative learning groups at the college level: Differential effects on high, average, and low exam performers. *Journal of Behavioural Education*, 13, 37–50.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21–51.
- Strijbos, J. W., Kirschner P. A., & Martens, R. L. (2004). What we know about CSCL and what we do not (but need to) know about CSCL. In J. W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens (Eds.), *What we know about CSCL and implementing it in higher*

- education* (pp. 245–259). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tinto, V. (1993). *Leaving university: Rethinking the causes and cure of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Webb, N. M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 1–11.
- Webb, N. M. (1982). Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, 475–484.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21–39.
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behaviour in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31, 369–395.
- Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, E. (2006). Collaborative learning through electronic knowledge construction in academic education. In A. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp. 323–354). Mahwah, NJ: LEA.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor [Reasoning and speech]*. Beograd: Nolit.

Prispelo/Received: 02.11.2006

Sprejeto/Accepted: 23.12.2006

Stili navezanosti v odraslosti

Maša Žvelc in Gregor Žvelc*
Inštitut za integrativno psihoterapijo in svetovanje, Ljubljana

Povzetek: Teorija navezanosti je primarno razlagala in raziskovala zgodnje odnose med otrokom in njegovimi skrbniki. V zadnjih dvajsetih letih pa se je zanimanje raziskovalcev za procese navezanosti usmerilo tudi na obdobje odrasle dobe. Teoretično in raziskovalno delo s področja navezanosti v odraslosti je predvsem pod vplivom dveh metodoloških pristopov. Prvi pristop raziskuje navezanost prek intervjuja, ki zahteva kompleksno kvalitativno interpretacijo (Intervju navezanosti v odraslosti; Main, 1991). Značilnosti navezanosti odraslih oseb ugotavlja prek opisov otroških izkušenj s starši. Drug pristop pa stile navezanosti v odraslosti ugotavlja preko samoocenjevalnih vprašalnikov (Hazan in Shaver, 1987; Bartholomew in Horowitz, 1991). Začetnika tega pristopa sta Hazan in Shaver v okviru psihologije osebnosti in socialne psihologije. Njune raziskave kažejo na pomembno povezanost stila navezanosti v otroštvu s stilom navezanosti v odraslosti. Stili navezanosti se prenašajo tudi preko več generacij. Temeljni stili navezanosti v odraslosti so: varno navezan, preokupiran stil, plašljivo-izogibajoč stil, odklonilno-izogibajoč stil in stil dezorganizirane navezanosti. Predhodna raziskava z Vprašalnikom medosebnih odnosov avtorjev Bartholomew in Horowitz (1991) na vzorcu slovenskih študentov ($N = 176$) je pokazala, da je 48 % študentov varno navezanih, 29 % plašljivo-izogibajočih, 10 % odklonilno-izogibajočih in 13 % preokupirano navezanih. Teorija navezanosti je zelo uporabna pri razumevanju vedenja in doživljanja otrok in odraslih oseb. Njene ugotovitve so lahko uporabne na zelo različnih področjih, še posebej pa pri psihoterapiji, svetovanju, vzgoji in izobraževanju. Avtorja predlagata nadaljnje raziskave, ki bi se usmerile na integracijo stilov navezanosti s tipi objektnih odnosov, kot jih meri Test objektnih odnosov (Žvelc, 1998) in Slikovni test separacije in individualizacije (Žvelc, 2003).

Ključne besede: navezanost, stili navezanosti v odraslosti, medosebni odnosi, objektni odnosi, odnosi med starši in otroci

Adult attachment styles

Maša Žvelc in Gregor Žvelc
Institute for Integrative Psychotherapy and Counseling, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Theory of attachment primarily described early relationships between a child and his caretakers. In the last twenty years there is a growing interest in adult attachment research. Theories and research findings of adult attachment stem from two different methodological approaches. The first approach measures adult attachment through Adult Attachment Interview (AAI; Main, 1991) where the attachment is assessed through the narratives of adult people of their early child experiences with their primary caretakers. The second approach measures adult attachment with the help of self-evaluative questionnaires,

* Naslov / Address: Maša Žvelc, IPSA – Inštitut za integrativno psihoterapijo in svetovanje, Stegne 7, 1000 Ljubljana, e-mail: www.institut-ipsa.si; masa.zvelc@institut-ipsa.si; gregor.zvelc@guest.arnes.si

developed by (a) Hazan and Shaver (1987) who started this approach in the field of personality and social psychology, and (b) Bartholomew and Horowitz (1991). Research shows that there is significant correlation between early and adult attachment style. Attachment styles are passed from generation to generation. Basic adult attachment styles are: securely attached, preoccupied, fearful-avoidant, dismissing-avoidant and disorganized. Previous research using Bartholomew and Horowitz (1991) Relationship Questionnaire on 176 Slovenian students showed that 48% students are securely attached, 29% are fearful-avoidant, 10% are dismissing-avoidant, and 13% have preoccupied attachment style. Theory of attachment is very useful for understanding the behavior and subjective experiences of children and adults. It is applicable to different contexts (psychotherapy, counseling, education ...). The paper proposes further research focused on integration of adult attachment styles and types of object relations measured by Test of object relations (Žvelc, 1998) and Pictorial test of Separation and Individuation (Žvelc, 2003).

Keywords: attachment behavior, adult attachment styles, interpersonal relations, object relations, parent child relations

CC = 3120, 3020

Že utemeljitelj teorije navezanosti John Bowlby (1969) je poudaril, da navezanost ni omejena samo na otroštvo, ampak se nadaljuje preko celega življenja. Raziskovalci, ki so nadaljevali njegovo delo, so to tezo potrdili (Bartholomew in Horowitz, 1991; Hazan in Shaver, 1987). Navezanost je vseživljenjski proces (Ainsworth, 1991; Antonucci, 1976). Tudi mladostniki in ljudje v različnih obdobjih odraslosti so navezani na druge osebe. Značilnosti navezanosti se sicer z razvojem spreminjajo, vendar jedrne značilnosti navezanosti ostajajo relativno stabilne skozi življenje. Stili navezanosti, nastali v otroštvu, ostajajo bolj ali manj enaki tudi naprej v nadaljnjem življenju (Benoit in Parker, 1994; Fonagy, Steele in Steele, 1991; Hazan in Shaver, 1987; Mikulincer in Florian, 1999b). Možno pa so tudi spremembe stilov navezanosti in sicer ob večjih spremembah v življenju primarne družine (Cugmas, 1998) ter v partnerskih ali terapevtskih odnosih (Kobak in Hazan, 1991; Siegel, 1999).

Teoretično in raziskovalno delo s področja navezanosti odraslih je pod vplivom dveh različnih konceptualnih in metodoloških pristopov. Prvi pristop ugotavlja navezanost preko poglobljenega intervjuja ('Adult Attachment Interview'), ki zahteva kompleksno interpretacijo (Main, 1991). Drug pristop, v katerem stile navezanosti v odraslosti ugotavljamo preko samoocenjevalnih vprašalnikov (Hazan in Shaver, 1987; Bartholomew in Horowitz, 1991), pa sta začela razvijati Hazan in Shaver (1987) v okviru psihologije osebnosti in socialne psihologije.

Pomembne teme raziskovanja navezanosti v odraslosti so:

- temeljni stili navezanosti v odraslih medosebnih odnosih,
- kvaliteta partnerskega odnosa v povezavi s stilom navezanosti,
- povezave med stilom navezanosti v otroštvu in navezanostjo v odraslosti,
- povezava stilov navezanosti med starši in njihovimi otroci.

Intervju navezanosti v odraslosti

Mary Main in njeni sodelavci so se ugotavljanja stilov navezanosti v odraslosti lotili s pomočjo intervjuja, ki so ga razvili prav za ta namen (Main, 1991). Starše so spraševali o njihovih lastnih otroških izkušnjah (George, Kaplan in Main, 1985, v Ainsworth in Eichenberg, 1991). Tako so avtorji razvili *Intervju navezanosti v odraslosti* (Adult Attachment Interview). Ugotavljanje stilov navezanosti temelji na kvalitativni analizi značilnosti opisov otroških izkušenj s starši. Glede na opise odrasle kategoriziramo na *avtonomne* in *neavtonomne*. Kategorija neavtonomni se deli na naslednje podkategorije: odklonilnost (*angl.* dismissing adults), preokupacija (*angl.* preoccupied adults) in nerazrešenost (*angl.* unresolved adults).

Osebe z *avtonomnim stilom* cenijo svoje izkušnje navezanosti in medosebne odnose. Imajo uravnotežen pogled na svoje otroštvo in ga pretirano ne idealizirajo. Z lahkoto se spomnijo avtobiografskih podatkov. Njihove življenjske zgodbe so notranje skladne. Tudi starše opisujejo uravnoteženo. V to skupino sodijo tudi posamezniki s »prisluženim« varno navezanim statusom. Za njih je značilno, da so imeli otroštvo, ki ponavadi vodi v negotovo navezanost. Ti posamezniki so imeli kasneje v življenju pomembno čustveno razmerje z dobrim prijateljem, partnerjem ali terapevtom, ki jim je omogočilo, da so prešli iz negotove navezanosti v varno (Main, 1990, v Siegel, 1990; Pearson, Cohn, Cowan in Cowan, 1994, v Siegel, 1999).

Odklonilno navezane osebe svoje izkušnje navezanosti ocenjujejo kot nepomembne za svoj osebni razvoj. V otroštvu so trpeli za primanjkljajem medosebne povezanosti. Imajo težave pri spominjanju svojega otroštva. Na Intervjuju navezanosti v odraslosti dajejo zelo splošne opise (»Moja mama je bila dobra.«), ki pa niso podprti s specifičnimi spomini.

Za preokupirane odrasle je značilna močna želja po bližini ter močan strah pred njeno izgubo. Značilna je zaskrbljenost, da pomembni drugi ne bodo zadovoljili njihovih potreb. Njihova zgodba, dobljena v Intervjuju navezanosti v odraslosti, kaže na to, da se njihova preteklost zelo prepleta s sedanostjo. To pomeni, da so lahko večkrat preplavljeni s starimi čustvenimi spomini, ki ovirajo funkcioniranje tukaj in zdaj.

Za osebe z *nerazrešenim stilom* navezanosti je značilno, da med intervjujem postanejo dezorganizirani. Lahko dojemajo mrtvo osebo, kot da je še živa, ali pa postanejo zmedeni, ko opisujejo travmatične izkušnje. Včasih ne morejo nadaljevati intervjuja, ker je vsebina preveč boleča. Nerazrešena travma ali izguba moti skladnost pripovedovanja življenjske zgodbe.

Romantična ljubezen kot proces navezanosti

Hazan in Shaver (1987) sta temeljne komponente teorije navezanosti, ki sta jih razvijala Bowlby in Ainsworthova, prevedla v koncepte, primerne partnerski zvezi

odraslih. Ugotavljata, da je romantična ljubezen proces navezanosti. Je biopsihosocialen proces, kjer se med odraslima partnerjema oblikujejo čustvene vezi, podobno kot se izoblikujejo čustvene vezi zgodaj v življenju med otroci in njihovimi starši. Hazan in Shaver (prav tam) sta razvila vprašalnik, ki vsebuje opise treh stilov navezanosti v odraslosti: varne, anksiozno-ambivalentne in izogibajoče navezanosti. V svojih raziskavah sta ugotavljala, da je relativna prevalenca stilov navezanosti v odrasli dobi skoraj ekvivalentna tisti v otroštvu. Približno 56 % ljudi se klasificira kot varno navezane, 24 % kot izogibajoče ter 20 % kot anksiozno-ambivalentne.

Hazan in Shaver (1987) sta ugotovila, da imajo ljudje z različnimi stili navezanosti različne izkušnje v ljubezenskih odnosih. Njihovi mentalni delovni modeli so različni. Ljudje z različnimi stili navezanosti se razlikujejo v izkušnjah navezanosti v otroštvu. Med stili navezanosti nista našla razlike v pogostosti in trajanju separacij od staršev. Kot najboljša napovedovalca stila navezanosti v odraslosti sta se pokazala posameznikova zaznava kvalitete odnosa med njim in staršem ter odnosa staršev med seboj. Pomembnih razlik med spoloma ni bilo.

Avtorici Bartholomew in Horowitz (1991) sta izhajali iz Hazan in Shaverjevih (1987) opisov navezanosti v odraslosti, vendar sta razvili nov model, ki izhaja iz Bowlbyjevega koncepta notranjih delovnih modelov. Ugotavljata, da navezanost definirata dve temeljni dimenziji (Bartholomew in Horowitz, 1991; Griffin in Bartholomew, 1994a):

1. Model sebe (lahko je pozitiven – »sem vreden ljubezni« ali pa negativen – »nisem vreden ljubezni«).
2. Model drugih (lahko je pozitiven – »drugi ljudje so vredni zaupanja«, ali pa negativen – »drugi ljudje so nezanesljivi in zavračajoči«).

Kot ugotavlja Bartholomew (1990), sta ti dve dimenziji (glej sliko 1) lahko konceptualizirani tudi kot odvisnost in izogibanje. Na osnovi teh dveh temeljnih dimenzij opiše štiri stile navezanosti v odraslosti. Za vsak stil je značilna specifična kombinacija dimenzij podobe sebe in drugih.

Bartholomew (1990) ugotavlja, da se izogibanje navezanosti lahko nanaša na strah pred intimnostjo ali pa na pomanjkanje interesa in motivacije za intimne odnose. Tako loči dva stila navezanosti, ki se nanašata na odraslo izogibanje:

- plašljivo-izogibajoči stil, za katerega je značilen strah pred navezanostjo,
- odklonilno-izogibajoči stil, za katerega je značilno poudarjanje neodvisnosti in nepomembnost medosebnih odnosov.

Bartholomew in Horowitz sta sestavili *Vprašalnik medosebnih odnosov (Relationship questionnaire)*, ki vključuje opise vseh štirih stilov navezanosti (Bartholomew in Horowitz, 1991; Scharfe in Bartholomew, 1994; Griffin in Bartholomew, 1994b). Vprašalnik medosebnih odnosov vsebuje opise štirih stilov navezanosti, ki se jih ocenjuje kategorično ali pa na 7-stopenjski lestvici. Opisi stilov

MODEL SEBE (Odvisnost)			
MODEL DRUGIH (Izogibanje)	pozitiven (nizka)		negativen (visoka)
	pozitiven (nizko)	VAREN Udobnost v intimnosti in avtonomiji	PREOKUPIRAN Pretirano odvisen
	negativen (visoko)	ODKLONILEN Zanikanje navezanosti Kontra-odvisen	PLAŠLJIV Strah pred navezanostjo Socialno izogibajoč

Slika 1: Stili navezanosti v odraslosti (Bartholomew, 1990, str.163)

navezanosti so naslednji (Bartholomew in Horowitz, 1991):

Varno navezan: »Brez težav se čustveno zblížam z drugimi ljudmi. Počutim se prijetno in varno, če se lahko zanesem nanje in oni name. Prav nič me ne skrbi, da bi ostal/a sam/a, ali da me ljudje ne bi sprejeli.«

Plašljivo izogibajoč: »Pri navezovanju tesnih stikov z drugimi ljudmi nisem sproščen/a. Čeprav si želim imeti tesne odnose, le težko popolnoma zaupam in se težko na nekoga popolnoma zanesem. Skrbi me, da bom prizadet/a, če si bom dopustil/a priti z nekom preblizu.«

Preokupiran: »Želim se popolnoma čustveno zblížati z drugimi ljudmi, toda pogosto ugotovim, da si drugi ne želijo biti tako blizu z mano, kot bi si želel/a sam/a. Brez tesnih odnosov se ne počutim dobro in včasih me skrbi, da me ljudje cenijo manj kakor jaz njih.«

Odklonilno-izogibajoč: »Dobro se počutim brez tesnih čustvenih odnosov z drugimi ljudmi. Zame je zelo pomembno, da se počutim neodvisen/a in samozadosten/a ter da se drugi ljudje ne zanašajo name, niti jaz nanje.«

Vprašalnik medosebnih odnosov sva avtorja tega članka prevedla za potrebe širše raziskave, ki je ugotavljala povezave med navezanostjo v odraslosti in separacijo od staršev, merjeno s pomočjo Slikovnega testa separacije in individualizacije (Žvelc, 2003). V raziskavi na vzorcu 176 študentov različnih fakultet Univerze v Ljubljani, starih od 19 do 27 let, v povprečju 22,3 leta, sva z Vprašalnikom medosebnih odnosov dobila naslednje rezultate: 48 % študentov se je opredelilo, da je za njih značilen varno navezan stil, 13 % preokupiran, 29 % plašljivo-izogibajoč in 10 % odklonilno-izogibajoč stil. V raziskavi je sodelovalo 53 % moških in 47 % žensk. Na reprezentativnem vzorcu v ZDA pa so ugotovili, da je 59 % oseb v populaciji varno navezanih, 25,2 % izogibajočih in 11,3 % anksiozno-ambivalentno navezanih (Mickelson, Kessler in

Shaver, 1997). Navezanost so merili prek opisov Hazana in Shaverja (1987). V primerjavi s temi podatki je 11 % manj slovenskih študentov varno navezanih, 14 % več pa jih je izogibajoče navezanih. Podatki nakazujejo, da je v Sloveniji več oseb, ki se izogibajo intimnosti in medosebni povezanosti. Pri primerjavi rezultatov pa moramo biti previdni, saj so razlike lahko tudi posledica uporabe različnih vprašalnikov in razlike v starosti.

Značilnosti stilov navezanosti v odraslosti

V nadaljevanju integrirava značilnosti stilov navezanosti v odraslosti, ki izhajajo iz modela dveh temeljnih dimenzij (Bartholomew, 1990; Bartholomew in Horowitz, 1991; Bartholomew in Shaver, 1998) in opisov Hazana in Shaverja (1987).

Stil varne navezanosti

Večina oseb klasificira svoj stil navezanosti kot varen. Zanje je značilno, da se brez večjih težav čustveno zblížajo z drugimi ljudmi. Zanesejo se na druge in drugi se zanesejo nanje. V odnosih se počutijo varne. Nimajo strahov, da bi jih drugi zapustili, da jih ljudje ne bi sprejemali ali da bi se jim preveč približali. Z drugimi ljudmi so povezani, hkrati pa ohranjajo svojo individualnost. Zanje je značilno dobro samovrednotenje. Njihova pozitivna predstava o sebi je uravnotežena in kompleksna (Bartholomew in Horowitz, 1991; Hazan in Shaver, 1987; Mikulincer, 1995). Poznajo tako dobre kot slabe dele sebe, postavljajo si realistične cilje in načrte. S problemi se spoprijemajo aktivno in fleksibilno. Uspešno se prilagajajo različnim življenjskim izkušnjam (Bartholomew, 2000; Mikulincer in Florian, 1999b).

Za partnerske odnose oseb z varnim stilom navezanosti so značilni intimnost, bližina, spoštovanje in zaupanje. Partnerske konflikte rešujejo konstruktivno (Bartholomew in Horowitz, 1991). Njihovi odnosi trajajo vsaj dvakrat toliko časa kot odnosi drugih dveh stilov. S strani vrstnikov so ti ljudje opisani kot bolj večji v socialnih situacijah, bolj vedri ter prijetni kot posamezniki, za katere je značilen eden od ostalih stilov navezanosti (Kobak in Sceery, 1988).

V zakonskem življenju kažejo v primerjavi z ostalima stiloma bolj konstruktivno modulacijo emocij ter boljšo možnost prilagajanja (Kobak in Hazan, 1991). Prilagajanje vidita avtorja v luči odprtosti delovnih modelov sebe in drugih. Delovni modeli navezanosti se oblikujejo v zgodnjem otroštvu, kasneje v življenju pa asimiliramo v te modele nove informacije. Kadar določene izkušnje niso v skladu z našimi modeli, je funkcionalno, da akomodiramo delovni model. Torej je pomembno, kako sprejemamo nove izkušnje oz. informacije. Če imamo fleksibilen model, potem smo informacije (tudi tiste, ki niso v skladu z modelom) pripravljeni sprejeti, s čimer se delovni model akomodira. Takšen model je značilen za ljudi z varnim stilom navezanosti. Nasprotno pa imajo ljudje z negotovima stiloma navezanosti (anksiozno-ambivalentnim ter izogibajočim stilom) bolj zaprt, nefleksibilen model predstav o sebi in drugih. Tak človek

sprejema informacije selektivno – tiste, ki ne ustrezajo modelu, ignorira. S tem mehanizmom potrjuje obstoječo predstavo o sebi in drugih ljudeh.

Doživljanje in izražanje jeze oseb z varnim stilom navezanosti je v primerjavi osebami, za katere sta značilna negotova stila navezanosti, bolj konstruktivno in situaciji primerno (Rholes, Simpson in Orina, 1999).

Anksiozno-ambivalenten (preokupiran) stil

Opis anksiozno-ambivalentnega stila, ki ga navajata Hazan in Shaver (1987), se ujema z opisom preokupiranega stila, ki ga navajata Bartholomewejeva in Horowitzeva (1991). Osebe z anksiozno-ambivalentnim oz. preokupiranim stilom navezanosti težijo k stikom z drugimi in se brez tesnih stikov ne počutijo dobro. Želijo se popolnoma čustveno zblizati z ljudmi, ugotavljajo pa, da si drugi ne želijo biti tako blizu njih, kot bi si želeli oni sami. Sebe vrednotijo nizko, druge pa pozitivno (imajo razvit negativni model sebe in pozitivni model drugega). V partnerskih odnosih so velikokrat zaskrbljeni, če jih ima partner sploh rad, če hoče ostati z njimi. Želeli bi se popolnoma zlit z drugo osebo in ta želja včasih preplaši druge ljudi.

Anksiozno-ambivalentno navezane osebe doživljajo ljubezen kot obsesijo. V ljubezenskih odnosih doživljajo veliko čustvenih padcev in vzponov, ekstremno seksualno privlačnost ter ljubosumje. Skozi spolne odnose skušajo zadovoljiti svoje potrebe po varnosti in ljubezni. Zaljubijo se hitro in z lahkoto. Za druge skrbijo na samopožrtvovalen, kompulziven način, nezadovoljni pa so s skrbjo in podporo, ki jo prejema od drugih. Zanje sta pogosto značilni odvisnost ter posesivnost (Hazan in Shaver, 1987).

Samopodoba je negativna, enostavno strukturirana in manj integrirana. Značilna je slabša diferenciacija in integracija predstav o sebi (Mikulincer, 1995). Včasih se počutijo preplavljeni z negativnimi mislimi in občutji. Njihova ego moč je manjša (Kobak in Sceery, 1988).

Izražanje jeze pri ambivalentno-anksiozno navezanih ljudeh je disfunkcionalno. Pogosto ne morejo kontrolirati svoje jeze (Mikulincer in Florian, 1999b). Ko postanejo v stiski anksiozni, iščejo podporo pri svojih partnerjih. Če je ne dobe dovolj in v skladu s svojimi pričakovanji, reagirajo z jezo. Izražanje jeze pogosto pri njih izzove strah pred izgubo ali odtujitvijo osebe, na katero so navezani, kar lahko vodi v potlačevanje in posredno izražanje jeze (Rholes idr., 1999).

Kot že samo ime (anksiozno-ambivalentni stil navezanosti) pove, nosijo v sebi konflikt med pozitivnimi in negativnimi lastnostmi osebe, ne katero so navezani. Teh lastnosti ne zmorejo integrirati. Zaradi tega zapadejo v začarane kroge jeze, strahu pred izgubo in osamljenostjo, krivdo, dokazovanjem ljubezni itd.

Izogibajoč stil navezanosti

Osebam z izogibajočim stilom navezanosti je bližina z drugimi ljudmi neprijetna. Drugim težko zaupajo in težko se zanesejo nanje. Neugodno jim je, če se jim kdo preveč približa. Imajo občutek, da ljubezenski partnerji želijo večjo intimnost kot oni

sami. Strah jih je intimnosti (Hazan in Shaver, 1987). Ob dajanju ali prejemanju skrbi ali podpore se ne počutijo dobro oz. jo neradi dajejo in sprejemajo. V spolnosti želijo obdržati čustveno distanco. Tudi Kobak in Sceery (1988) ugotavljata, da so v odnosih distancirani, osamljeni, deležni so manj socialne podpore, kažejo višjo sovražnost do soljudi; njihova ego moč je šibka.

Za ljudi z izogibajočim stilom navezanosti je značilna disfunkcionalna jeza. So bolj sovražni kot ljudje z drugima stiloma navezanosti (Kobak in Sceery, 1988; Mikulincer, 1998, v Rholes idr., 1999). Na jezo drugega reagirajo s svojo jezo ter se v manjši meri zavedajo svojega psihološkega vznemirjenja. V situacijah, kjer partnerji ali druge osebe želijo njihovo podporo, in v situacijah, ko so odvisni od drugih, izražajo več jeze kot ljudje z drugima stiloma navezanosti (Rholes idr., 1999). V teh situacijah se namreč aktivira stil navezanosti »potrebujem druge in oni potrebujejo mene«, kar pa jih zelo vznemiri in se proti temu borijo (Bowlby, 1979, v Rholes idr., 1999). Jezo lahko tako razumemo kot kontrolni mehanizem za postavljanje emocionalne meje (distance) v medosebnih odnosih.

Bartholomew in Horowitz (1991) delita izogibajoči stil navezanosti na dva stila: plašljivi in odklonilni. Temeljna razlika je v tem, da si plašljivi želi stika in bližine z drugimi, vendar se tega boji, odklonilno izogibajoča oseba pa deluje samozadostno in ne priznava potrebe po bližini z drugimi.

Plašljivo-izogibajoč stil navezanosti

Ljudje, za katere je značilen plašljivo-izogibajoč stil navezanosti, pri navezovanju tesnih stikov z ljudmi niso sproščeni. Čeprav si želijo imeti tesne odnose z drugimi, le težko zaupajo in se težko zanesejo na druge. Bojijo se, da bodo prizadeti, če bi se jim kdo preveč približal. Po drugi strani pa bi si želeli biti bolj odprti in zaupljivi. Sebe doživljajo kot nevredne ljubezni, druge ljudi pa kot zavračajoče in nevredne zaupanja. Izogibanje bližine jim omogoči, da se varujejo pred pričakovano zavrnitvijo drugih. So zelo ranljivi in čustveno manj izrazni. Njihovo samozaupanje je majhno. So čustveno odvisni in zelo ljubosumni. Zanje je značilna separacijska anksioznost (Bartholomew in Horowitz, 1991).

Lahko imajo nekaj tesnejših prijateljev, vendar so ta prijateljstva gradili več let. Počutijo se, da več dajejo v odnosu kot njihovi prijatelji. Težko se spustijo v partnersko razmerje. Če se, prevzamejo pasivno vlogo, so zelo odvisni in so bolj vpleteni v odnos kot njihov partner (Bartholomew, 2000).

Plašljivo-izogibajoč stil pogosto razvijejo osebe, ki so jih starši zavračali. Glede na to so zaključili, da so drugi ljudje nevredni zaupanja in neskrbni ter da so tudi sami nevredni zaupanja. Razvijejo torej negativni model sebe in drugega. Želijo si socialnih stikov in intimnosti, vendar doživljajo nezaupanje in strah pred zavrnitvijo. So zelo pozorni in občutljivi na to, kako se drugi odzivajo nanje in v kolikšni meri jih drugi sprejemajo. Taki posamezniki se izogibajo socialnim situacijam, da bi se izognili možnosti zavrnitve. Ta stil najbolj odgovarja opisu »izogibajočega« stila navezanosti Hazana in Shaverja (1987).

Odklonilno-izogibajoč stil navezanosti

Osebe, ki so odklonilno-izogibajoče navezane, se počutijo dobro brez tesnih odnosov z drugimi. Zanje je zelo pomembno, da se počutijo neodvisne in samozadostne. Ne želijo se zanašati na druge, prav tako jim ni všeč, če se drugi zanašajo nanje. Sebe vrednotijo pozitivno, na druge pa gledajo negativno. Pred razočaranjem se varujejo z izogibanjem odnosom, ki zahtevajo bližino in intimnost ter ohranjajo občutek, da so neodvisni in neranljivi. Uporabljajo torej strategije, ki se nanašajo na obrambo pred zavedanjem potreb navezanosti in doživljanjem negativnih čustev. Primanjkuje jim introspekcije. Zmanjšujejo pomembnost odnosov, poudarjajo pa pomembnost svobode, neodvisnosti in dosežkov. Usmerjajo se na neosebne aspekte življenja (delo ali hobije). (Bartolomew in Horowitz, 1991)

Prijateljstva gradijo primarno na vzajemnih interesih in aktivnostih, manj pa na čustveni bližini. Za partnerske odnose, ki jih vzpostavljajo, so značilni pomanjkanje intimnosti, bližine, majhno samorazkrivanje in majhna čustvena izraznost. Ti ljudje so manj vpleteni v odnos kot njihovi partnerji (Bartholomew, 2000). Ta vzorec se ujema z izogibajočim stilom otrok, dobljenim v tuji situaciji (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall, 1978) in odklonilnim stilom M. Main (1991).

Bartholomew (1990) predvideva, da obstaja različno družinsko ozadje pri plašljivem in odklonilnem stilu. Starši plašljivih odraslih naj bi bolj direktno izražali negativna čustva do njih. To naj bi vodilo do plašljivosti in izogibanja medosebnemu konfliktu. Drugače pa je pri starših oseb z odklonilnim stilom. Ti niso odobraval direktnega izražanja negativnih čustev. Do otrok so bili hladni, čustveno večinoma nedostopni in premalo občutljivi za otrokova čustva ter potrebe. Spodbujali so aktivnosti, ki nimajo povezave z intimnimi odnosi (šolske dosežke, šport).

Vprašamo se lahko, v kolikšni meri gre pri tej skupini ljudi za resnično pozitivno vrednotenje samega sebe. Ali se za samozadostnim občutkom sebe ne skriva ranjena podoba sebe?

Raziskave so v skladu z našim razmišljanjem pokazale, da je samopodoba izogibajočih ljudi na videz res pozitivna, vendar je njena struktura zelo šibka, slabo integrirana in nekoherentna (Mikulincer, 1995). Mikulincer poudarja, da je potrebno upoštevati tudi celotno strukturo samopodobe in ne le njeno evaluativno dimenzijo (pozitivna-negativna). Ljudje z izogibajočim stilom namreč ne vidijo in ne sprejemajo svojih slabih strani, prav tako nimajo integriranih različnih delov sebe v skladno celoto. Opisane značilnosti Mikulincer (1995) razlaga kot posledico pomanjkanja varnosti in načina soočanja s tem. Na osnovi odnosa z nesprejemajočimi starši lahko namreč zaključijo, da kot osebe ne ustrezajo pričakovanjem staršev. Ponotranjenje občutka pomanjkljivosti lahko vodi v razvoj standardov, ki so zelo daleč od tistega, kar oseba dejansko je. Hkrati pa vodi ta proces tudi do prepričanja, da imajo pomembni drugi negativen pogled nanje. Tipična strategija, ki jo ljudje z izogibajočim stilom navezanosti uporabljajo, da bi se izognili bazični negotovosti, je majhno sprejemanje negativnih značilnosti sebe in nesposobnost integracije različnih delov sebe. Vse to se kaže v

zanikanju negotovosti, zmanjševanju pomena dogodkov, ki povzročajo boleča občutja, in supresiji negativnih emocij ter misli. Avtor zaključuje, da je njihova samopodoba v resnici tako slaba in krhka, da ne morejo tolerirati odkritja svojih slabih, nesprejetih delov. Njihova »pozitivna« samopodoba je kot idealizacija sebe obramba pred izkušnjami zavračanja s strani drugih ter spoznanja lastnih pomanjkljivosti.

V najnovejših prispevkih tudi Bartholomewejeva (2000) podaja dodatno razlago o modelu sebe in drugih, s čimer razloži tudi pomen pozitivne samopodobe ljudi z odklonilno-izogibajočim stilom. Opisani delovni modeli naj bi bili več ali manj na zavestni ravni. Na nezavedni ravni pa naj bi izogibajoče osebe do sebe čutile negativno. Njihova distanciranost je način, da obranijo krhek občutek sebe pred potencialno nevarnostjo s strani drugih. Osebe s preokupiranim stilom pa s pozitivnim modelom drugih maskirajo manj zaveden negativni model o drugih. Težnja po idealiziranju drugih je obramba pred spoznanjem, da so drugi ljudje, vsaj včasih, neskrbni in niso vselej na razpolago.

Navezanost in psihopatologija

Longitudinalne raziskave navezanosti kažejo, da pozitivne izkušnje v zgodnjem odnosu vplivajo na čustveno uravnoteženost, socialno kompetentnost ter dobro kognitivno funkcioniranje v odraslosti (Siegel, 1999). Negotove navezanosti ne moremo enačiti s psihično motnjo, vendar pa velja, da negotova navezanost predstavlja rizični faktor za razvoj psiholoških in socialnih težav in motenj. Pri ljudeh z izogibajočo navezanostjo je ugotovljena motena socialna kompetentnost (Siegel, 1999), šibak ego in slaba samopodoba (Mikulincer, 1995). Nerazrešena, dezorientirana navezanost (ugotovljena z Intervjujem navezanosti v odraslosti, Main, 1991) se včasih povezuje z disociativno simptomatiko in potratvatsko stresno motnjo. Ljudje iz te skupine imajo pogosto težave s pozornostjo in regulacijo emocij (Siegel, 1999). Pri ljudeh z depresivno motnjo prevladuje preokupiran stil navezanosti, za njim pa plašljivo izogibajoč (Carnelley, Pietromonaco in Jaffe, 1994). Za anksiozen oz. preokupiran stil navezanosti je prav tako značilna slaba samopodoba (Mikulincer, 1995).

Povezava med stili navezanosti staršev in njihovih otrok

Že Bowlby (1973, v Mikulincer in Florian, 1999b) je dejal, da so zgodnji topli in varni odnosi s starši temelj varne navezanosti tudi v odraslosti. Nasprotno lahko pomanjkanje toplih odnosov s starši vodi v nezaupanje v svet, resne dvome o lastni vrednosti in k razvoju negotove navezanosti. Tudi kasnejši teoretiki in raziskovalci so ugotavljali, da je stil navezanosti, ki ga razvijemo, odvisen od odnosa s starši, njihovega stila navezanosti ter drugih osebnostnih značilnosti. Bowlby je bil mnenja, da so delovni modeli navezanosti relativno stabilni skozi generacije. Stili navezanosti naj bi se prenašali iz ene generacije v drugo preko procesa socializacije, starševskega vedenja in interakcije med staršem ter otrokom (Benoit in Parker, 1994; Bowlby, 1988, v Mikulincer

in Florian, 1999b).

Več skupin raziskovalcev je našlo ujemanje med stilom navezanosti matere na Intervjuju navezanosti v odraslosti in stilom navezanosti otroka (ugotovljenem v tuji situaciji) (Benoit in Parker, 1994; Fonagy idr., 1991; Main, 1991). Eksperiment »tuje situacije« (Ainsworth idr., 1978) raziskuje značilnosti navezanosti otroka na mater pri njegovem prvem letu starosti. Enoletni otroci so v tem eksperimentu postavljeni v igralnico z igračami in to v prisotnosti matere, v njeni odsotnosti ter po njeni vrnitvi. Otrokovu reagiranje na odsotnost matere oz. na ponovno snidenje z njo je kazalec otrokove navezanosti na mater in izraža, ali ima otrok občutek varnosti v odnosu do nje ali ne. Raziskovalci so otrokovo vedenje v tuji situaciji razvrstili v eno od naslednjih kategorij: B - *varnost*, A - *izogibanje*, C - *ambivalentnost oz. upiranje*. Stil navezanosti staršev je zelo povezan s stilom navezanosti njihovih otrok, ki je dobljen v tuji situaciji (Main, 1991). Matere, za katere je značilna avtonomna navezanost, so imele v večini varno navezane otroke, in obratno – neavtonomne matere so imele anksiozno navezane otroke. Otroci mater z odklonilnim stilom so bili v največji meri uvrščeni v skupino z izogibanjem, otroci preokupiranih mater v skupino z upiranjem in otroci mater z dezorganiziranim stilom v skupino z dezorganizirano. Podobne, a nekoliko šibkejše povezave so bile ugotovljene med stilom navezanosti očeta in otroka (Cohn, Cowan, Cowan in Pearson, 1992, v Mikulincer in Florian, 1999b). Zanimive so ugotovitve študij, da stil navezanosti matere, ugotovljen med nosečnostjo, predica stil navezanosti otroka na mater (pri starosti 12 mesecev) (Benoit in Parker, 1994; Fonagy idr., 1991).

Mikulincer in Florian (1999b) sta uporabila Hazan-Shaverjev instrument za ugotavljanje navezanosti v odraslosti in sta enako kot zgoraj omenjene študije ugotovila povezavo med stili navezanosti staršev in stili navezanosti njihovih otrok. Mladi odrasli z varnim stilom navezanosti so pogosteje imeli varno navezane matere, mladi »izogibajoči« odrasli so imeli večinoma starše z izogibajočim stilom navezanosti, mladi »anksiozno-ambivalentni« pa so imeli starše z ambivalentnim stilom navezanosti.

Povezave med stili navezanosti staršev in njihovih že odraslih otrok so odvisni od spola. Stili navezanosti žensk so večinoma povezani z materinim stilom navezanosti, stili navezanosti moških pa so bolj povezani s stilom očeta. Te ugotovitve verjetno zrcalijo različne socializacijske procese za vsak spol in identifikacijo z istospolnim staršem. Podatki te raziskave sicer nakazujejo pomembno vlogo obeh staršev, vendar prevladujočo pri staršu istega spola.

Raziskovalci so tudi empirično potrdili, da se stili navezanosti prenašajo tudi preko več generacij. Benoit in Parker (1994) sta ugotovila stabilnost stilov navezanosti preko treh generacij. Vrste stilov navezanosti starih mater, mater in njihovih otrok so se pomembno pogosto ponavljale. Na transgeneracijski vpliv kažejo tudi izsledki raziskave, kjer so ugotovili, da materin občutek sprejetosti oz. nesprejetosti od lastne matere vpliva na to, ali otrok izraža občutek varnosti ali anksioznosti v odnosu do matere (Crockenberg in Litman, 1991, v Cugmas, 1998).

Mikulincer in Florian (1999b) integrirata teorijo navezanosti in sistemsko družinsko perspektivo. Ugotovila sta povezavo med družinsko dinamiko ter stili

navezanosti mladih odraslih. Visok nivo družinske izraznosti (jasna in odprta komunikacija) in nizek nivo družinske konfliktnosti je povezan z varnim stilom navezanosti pri mladih odraslih. Odprta komunikacija znotraj družine je povezana s samozaupanjem ter zaupanjem v druge, oboje pa z občutjem varnosti v socialnih interakcijah. Družinska klima, za katero je značilna čustvena oddaljenost ter rigidnost v medosebnih odnosih, pa je povezana z izogibajočim stilom navezanosti. Družinski vzorec konfliktna komunikacije pa je povezan z anksiozno-ambivalentnim stilom.

V drugi raziskavi Mikulincer in Florian (1999a) v skladu z ugotovitvami Bowlbya poudarjata, da je varna navezanost zakonec indikator zdrave družinske dinamike, negotova navezanost pa je rizičen faktor za slabo družinsko funkcioniranje. Partnerji, za katere je značilen varen stil navezanosti, zaznavajo visok nivo družinske povezanosti ter prilagodljivosti. Za posameznike z varnim stilom navezanosti je značilna težnja k intimnosti in bližini, oboje pa je verjetno osnova za razvoj družinske povezanosti. Druga značilnost teh oseb je fleksibilnost kognitivnih in afektivnih shem, kar najverjetneje vpliva na visoko zmožnost prilagodljivosti v družini. Partnerji z ambivalentno-anksioznim stilom navezanosti poročajo o močni družinski povezanosti in majhnem nivoju prilagodljivosti. Partnerji, za katere je značilen izogibajoči stil navezanosti, pa poročajo o relativno nizkem nivoju tako družinske povezanosti kot prilagodljivosti.

Osebe, za katere je značilen negotov stil navezanosti, imajo za seboj boleče izkušnje iz odnosov. Kot odgovor na te negativne izkušnje osebe z ambivalentno-anksioznim stilom razvijejo »hiperaktivacijo« sistema navezanosti, osebe z izogibajočim stilom navezanosti pa »deaktivacijo« sistema navezanosti (Mikulincer in Florian, 1999b). »Hiperaktivacija« sistema navezanosti se kaže v poskusih oseb z ambivalentno-anksioznim stilom navezanosti, da skušajo imeti čim manjšo distanco do drugih (npr. »obešajo« se na druge osebe, izražajo pretirano skrb). To se odraža tudi v oblikovanju močne družinske povezanosti. Nasprotno pa se osebe z izogibajočim stilom distancirajo od drugih in poudarjajo samostojnost in neodvisnost, naslanjajo se le nase, kar je njihova kompenzacija za odpor, da bi se naslonili na druge. Tako funkcioniranje pripomore k nizki družinski povezanosti.

Zaključek

V zadnjih petnajstih letih je navezanost v odraslosti postala zelo aktualna tema raziskovanja na področju razvojne psihologije, klinične psihologije, psihologije osebnosti in socialne psihologije. Vse bolj pa dobiva pomen tudi na aplikativnih področjih. Koncepti teorije navezanosti v odraslosti se namreč aplicirajo na področje pedagoške psihologije in klinične psihologije. Poznavanje stila navezanosti v odraslosti je lahko zelo pomembno pri načrtovanju in diagnostiki v psihoterapiji. Meniva, da teorija navezanosti lahko služi kot metateoretičen model pojasnjevanja medosebnega vedenja.

V Sloveniji je področje navezanosti v otroštvu dobro raziskovalno zastopano (Cugmas, 1998). Ni pa še veliko študij, ki bi sistematično raziskovale stile navezanosti v odraslosti. V zadnjih osmih letih sva preverjala veljavnost dveh novih slovenskih

instrumentov za merjenje medosebnih odnosov v odraslosti: Testa objektnih odnosov (Žvelc, 1998, 2000) in Slikovnega testa separacije in individualizacije (Žvelc in Žvelc, 2000; Žvelc, 2003). Testa izhajata iz teorije objektnih odnosov in teorije psihološke separacije. Meniva, da teorija navezanosti in teorija objektnih odnosov opisujeta podobne vidike medosebnih odnosov v odraslosti. Integracija obeh pristopov bi prispevala k bolj celovitemu razumevanju medosebnih odnosov. V prihodnjih raziskavah bi se bilo zanimivo usmeriti na raziskovanje povezav med objektnimi odnosi, psihološko separacijo in stili navezanosti.

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. in Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. V C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde in P. Marris, P. (ur.), *Attachment Across the Life Cycle* (str. 33–51). London, New York: Routledge.
- Ainsworth, M. D. S. in Eichenberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. V C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde in P. Marris, P. (ur.), *Attachment Across the Life Cycle* (str. 160–186). London, New York: Routledge.
- Antonucci, T. (1976). Attachment: A Life- Span Concept. *Human Development*, 19, 135–142.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationship*, 7, 147–178.
- Bartholomew, K. in Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226–244.
- Bartholomew, K. in Shaver, P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment. Do They Converge? V J. A. Simpson in W. S. Rholes (ur.), *Attachment Theory and Close Relationship* (str. 26–45). New York: The Guilford Press.
- Bartholomew, K. (2000). Peer Attachment Prototypes. Sneto 15. 11. 2006 s spletne strani <http://www.stu.ca/psychology/groups/faculty/bartholomew/research/whoweare.htm>
- Benoit, D. in Parker, K. C. H. (1994). Stability and Transmission of Attachment across Three generations. *Child Development*, 65, 1444–1456.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*. London: Penguin Books.
- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R. in Jaffe, K. (1994). Depression, Working Models of Others, and Relationship Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 127–140.
- Cugmas, Z. (1998). *Bodi z menoj, mami. Razvoj otrokove navezanosti. [Be with me mum. Development of child's attachment.]*. Ljubljana: Produktivnost, d.o.o., Center za psihodiagnostična sredstva.
- Fonagy, P., Steele, H. in Steele, M. (1991). Maternal Representations of Attachment during Pregnancy Predict the Organization of Infant-Mother Attachment at One Year of Age. *Child Development*, 62, 891–905.
- Griffin, D. in Bartholomew, K. (1994a). Models of the Self and Other: Fundamental Dimensions Underlying Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and*

- Social Psychology*, 67 (3), 430–445.
- Griffin, D. W. in Bartholomew, K. (1994b). The Metaphysics of Measurement: The Case of Adult Attachment. *Advances in Personal Relationship*, 5, str. 17–52.
- Hazan, C. in Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511–524.
- Kobak, R. R. in Hazan, C. (1991). Attachment in Marriage: Effects of Security and Accuracy of Working Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6), 861–869.
- Kobak, R. R. in Sceery A. (1988). Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affect Regulation, and Representations of Self and Others. *Child Development*, 59, 135–146.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment. Findings and directions for further research. V C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde in P. Marris (ur.), *Attachment Across the Life Cycle* (str. 127–159). London, New York: Routledge.
- Mickelson, K. D., Kessler, R. C. in Shaver, P. R. (1997). Adult Attachment in a Nationally Representative Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 1092–1106.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment Style and the Mental Representation of the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (6), 1203–1215.
- Mikulincer, M. in Florian, V. (1999a). The Association between Spouses' Self Reports of Attachment Styles, and Representations of Family Dynamics. *Family Process*, 38 (1), 69–83.
- Mikulincer, M. in Florian, V. (1999b). The Association between Parental Reports of Attachment Style and Family Dynamics, and Offspring's Reports of Adult Attachment Style. *Family Process*, 38 (2), 243–257.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A. in Orina, M. M. (1999). Attachment and Anger in an Anxiety-Provoking Situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (6), 940–957.
- Scharfe, E. in Bartholomew, K. (1994). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationship*, 1, 23–43.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York, London: The Guilford Press.
- Žvelc, G. (1998). Razvoj testa objektnih odnosov [Development of the Test of Object Relations]. *Psihološka obzorja [Horizons of Psychology]*, 7 (3), 51–67.
- Žvelc, G. (2000). Značilnosti objektnih odnosov oseb, ki so odvisne od drog [Characteristics of the object relations of drug addicts]. *Odvisnosti [Addictions]*, 1 (1-2), 21–27.
- Žvelc, G. in Žvelc, M. (2000). Slikovni test separacije in individualizacije – preliminarna raziskava [The Picture Test of Separation and Individuation: Preliminary research]. *Psihološka obzorja [Horizons of Psychology]*, 9 (2), 33–52.
- Žvelc, M. (2003). *Razvoj Slikovnega testa separacije in individualizacije [Development of Pictorial test of Separation and Individuation.]*. Neobjavljeno magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo [Unpublished M. Sc. Thesis, University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia].

Prispelo/Received: 12.08.2006

Sprejeto/Accepted: 06.01.2007

Razvrščanje šol s pomočjo rezultatov zunanjih preizkusov znanja[#]

*Gašper Cankar**

Državni izpitni center, Ljubljana

Povzetek: Avtor v prispevku poudarja dilemo uporabe rezultatov zunanjih preizkusov znanja za razvrščanje šol. Izpostavi implicitni učinek javne objave omenjenih rezultatov in vprašanje veljavnosti rezultatov preizkusov znanja za omenjeni namen ter predstavi izkušnje in polemike, ki jih na to temo trenutno lahko najdemo v strokovni literaturi. Javno objavljane lestvice šol na osnovi rezultatov zunanjih preizkusov znanja je namreč v več zahodnoevropskih državah običajno in podobne premike lahko v zadnjem času srečamo tudi v Sloveniji na področju rezultatov splošne mature. Pri tem obstaja v tujini tudi več raziskav, ki nam omogočajo ugotavljati pozitivne in negativne učinke objave omenjenih rezultatov. Rezultati zunanjih preizkusov znanja so namreč le ena od informacij, ki lahko osvetlijo delovanje šole. Če upoštevamo tudi druge informacije, lahko šole med sabo razvrstimo na zelo različne načine. Vsi ti načini ugotavljanja dela na šolah so nepopolni, vendar kljub temu dajejo informacije, ki jih z dobro mero razumevanja in previdnosti lahko koristno uporabimo. Če želimo resnično izboljšati kakovost v šolah, potem lahko informacije damo na voljo šoli sami. Šola v tem primeru sama oceni, kako bo pristopila k reševanju položaja, v katerem je, in s podporo ustreznih zunanjih institucij (npr. Zavoda RS za šolstvo) konstruktivno spreminja šolski proces. Pozornost širše javnosti je v tem primeru odveč, saj vire, ki jih ima šola na voljo, preusmerja iz reševanja problema na ukvarjanje z zunanjo podobo šole. V veliki večini primerov zato javna objava podatkov, ki omogočajo primerjave med šolami, ni korak v zeleni smeri.

Ključne besede: preizkusi znanja, veljavnost, razvrščanje, šole

Ranking schools on external knowledge tests results

Gašper Cankar

National Examination Centre, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The paper discusses the use of external knowledge test results for school ranking and the implicit effect of such ranking. A question of validity is raised and a review of research literature and main known problems are presented. In many western countries publication of school results is a common practice and a similar trend can be observed in Slovenia. Experiences of other countries help to predict positive and negative aspects of such publication. Results of external knowledge tests produce very limited information about school quality—if we use other sources of information our ranking of schools can be very different. Nevertheless, external knowledge tests can yield useful information. If we

[#] Mnenja in pogledi, predstavljeni v besedilu, izražajo osebna stališča avtorja in ne odražajo stališč institucije, iz katere avtor izhaja.

* Naslov / Address: dr. Gašper Cankar, Državni izpitni center, Ob železnici 16, 1000 Ljubljana, e-mail: gasper.cankar@guest.arnes.si

want to improve quality in schools, we must allow schools to use this information themselves and improve from within. Broad public scrutiny is unnecessary and problematic—it moves the focus of school efforts from real improvement of quality to mere improvement of the school public image.

Keywords: knowledge tests, validity, ranking, schools

CC = 3500

Razvrščanje šol s pomočjo rezultatov zunanjih preizkusov znanja

Vsako razvrščanje predstavlja primerjavo. Ker pa primerjave zelo pogosto spodbujajo implicitne sodbe, je seveda zelo pomembna zanesljivost podatkov, ki jih uporabljamo za primerjavo, in veljavnost podatkov za namen primerjave. Zunanji preizkusi znanja, kot je v Sloveniji splošna matura, predstavljajo zaključek določene stopnje šolanja in dokaz o usposobljenosti, obenem pa se uporabljajo kot eno od meril za vpis v primeru, da je vpis na študij omejen. Ali je rezultat, ki nastane v takem kontekstu, primeren za primerjavo šol? V nadaljevanju bomo predstavili tako dileme zanesljivosti podatkov, uporabljenih pri razvrščanju šol, kakor še pomembnejša vprašanja veljavnosti za različne možne namene javne objave rezultatov.

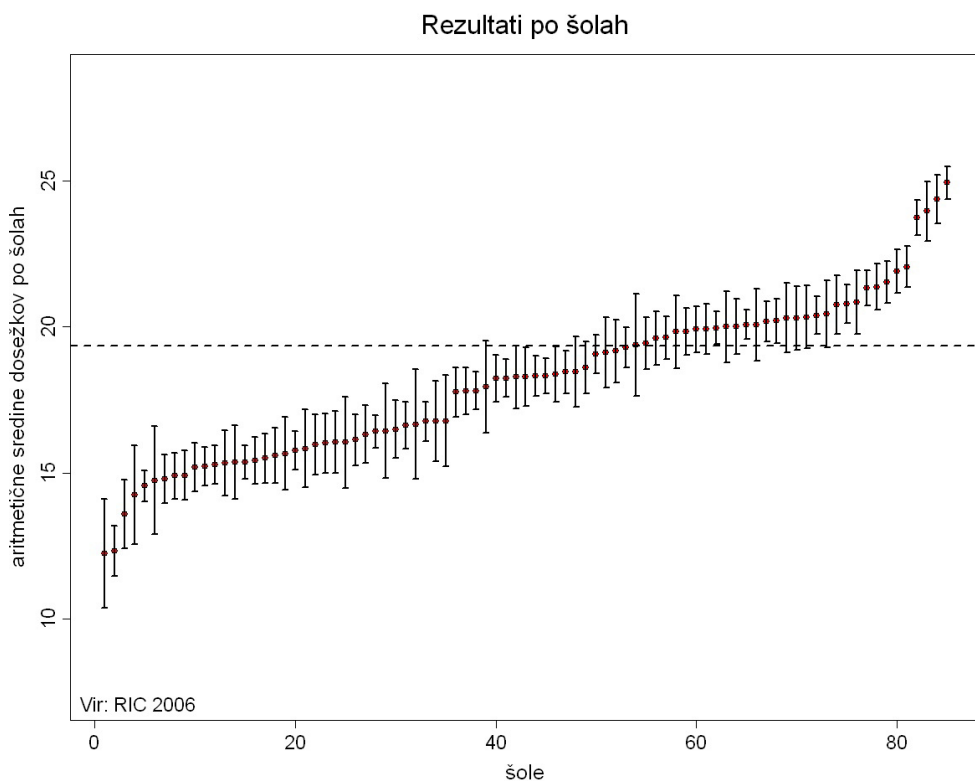
Zanesljivost podatkov

Javno objavo lestvic šol, izdelanih na osnovi dosežkov kandidatov na zunanjih preizkusih znanja, spremljajo zadržki, ki so značilni tudi za mnoge druge objave statističnih podatkov. Včasih podatki niso popolni, pojavljajo se manjkajoče vrednosti, ali se med zbiranjem podatkov spreminjajo. Splošne statistike običajno ne zmorejo zajeti vseh izjem in posebnosti, s katerimi se soočamo v praksi. Zato jih moramo razlagati zelo previdno, na osnovi dobrega poznavanja šolskega sistema, postopkov zunanjega preverjanja znanja in seveda temeljitega statističnega predznanja.

Kot vsako merjenje tudi dosežki preizkusov znanja vedno vsebujejo večjo ali manjšo napako. Napako aritmetične sredine rezultatov posamezne šole lahko pri navajanju ponazorimo tako, da navedemo območje, v katerem se najverjetneje nahaja prava aritmetična sredina rezultatov, če te napake ne bi bilo. To imenujemo interval zaupanja in večja kot je napaka, širši je interval okoli dobljene vrednosti, v katerem se najverjetneje nahaja prava vrednost. Dobra praksa je, da nedoločljivost, povezano z napako, izrazimo v obliki intervala vrednosti, v katerem se najverjetneje nahaja tudi pravi dosežek šole (Cankar in Bajec, 2003). Iz tako prikazanih rezultatov postane očitno, da se intervali vrednosti med šolami tudi prekrivajo in bi bile prave razporeditve šol lahko zelo različne. Zato so vse lestvice šol, ki so izdelane zgolj na osnovi točkovnih prikazov povprečnih vrednosti, do neke mere napačne, saj ustvarjajo vtis, da razlike med šolami so tudi tam, kjer glede na napako aritmetične sredine rezultatov tega zaključka nikakor bi smeli sprejeti.

Razvrstitve šol so tudi relativne. Če bi npr. šola dosegla letos enak rezultat kot lani, pa bi vse druge šole napredovale, bi njen položaj na lestvici padel. In bliže, kot so si rezultati šol, večji je lahko padec omenjene šole.

Lestvice dosežkov zunanjih preizkusov znanja nikoli niso aktualne. Do takrat, ko rezultate zberemo, obdelamo in objavimo lestvico šol, je generacija učencev, katerih rezultati so uporabljeni, že zapustila šolo – rezultati pa naj bi bili uporabni za bodoče dijake! V nekajletni praznini, ki je med zaključno generacijo (ki najpogosteje piše zunanje preizkuse znanja) in bodočimi dijaki posamezne šole, je lahko šola zelo napredovala ali nazadovala, pa to pri rezultatih (še) ne bo vidno, saj kažejo rezultate večletnega dela in so glede na aktualno stanje lahko že povsem zastareli. Ta problem bi lahko zadovoljivo rešili le, če bi testirali vsako leto vse dijake.



Slika 1. Razvrščanje 85 šol (8762 kandidatov, ki so pozitivno opravili splošno maturo na spomladanskem roku 2006) glede na njihov povprečni dosežek. Točke predstavljajo aritmetične sredine rezultatov po šolah, meje predstavljajo 95-odstotne intervale zaupanja – meje območja, v katerem je s 95-odstotno verjetnostjo pravi dosežek šole. Vodoravna črta predstavlja nacionalno povprečje. Vidimo lahko, da bi bile prave razporeditve rezultatov glede na prekrivajoče intervale zaupanja kaj lahko drugačne (Vir podatkov: RIC 2006).

Določen preizkus znanja pri posameznem predmetu lahko na šoli opravlja le en ali dva kandidata, lahko pa jih je nekaj sto; povprečen rezultat lahko izračunamo v vsakem primeru, vendar ni vseeno, na koliko kandidatih temelji. Če je število kandidatov zelo majhno, lahko povprečne vrednosti med leti zelo nihajo in razlike niso toliko posledica dela na šoli, ampak razlik med konkretnimi kandidati v posameznih letih.

Povprečen rezultat ni tako zgovoren brez ene od mer razpršenosti (npr. standardnega odklona). Brez njih ne vemo, ali je povprečje dokaj tipičen rezultat na določeni šoli, ali so dosežki na šoli veliko bolj raznoliki.

Možni nameni razvrščanja šol in vprašanja veljavnosti

Se nam mogoče ne dogaja, da namesto pravih mer kakovosti dela na šoli uporabljamo tiste, ki so nam dosegljive? Da pričakujemo od podatkov informacijo, ki je v podatkih ni ali pa je pomešana z množico drugih vplivov? Gre za klasično psihometrično vprašanje veljavnosti, kjer smo pozorni na to, ali dobljeni rezultati dejansko odražajo tisto, kar smo želeli meriti (Bucik, 1997).

Smiselnost javne objave razvrstitve šol po dosežkih na zunanjih preizkusih znanja lahko ocenjujemo s pomočjo odgovorov na dve vprašanji: kakšnim namenom javna objava služi in ali lahko od javne objave dosežkov šol na teh preizkusih pričakujemo doseganje želenih namenov. Živimo v družbi, v kateri velja prepričanje, da je javna objava podatkov (z izjemo tistih, ki bi ogrožali nacionalno varnost na eni ali zasebnost posameznika na drugi strani) vedno dobra in v absolutnem smislu pozitivna. Javna objava dosežkov na zunanjih preizkusih znanja po šolah naj bi tako predstavljala šolam pritisk javnosti, ki bi jih spodbudil k spremembam na bolje. Javna objava tako predstavlja transparentnost, ki bo motivirala tiste, ki delajo dobro, in spodbudila k razmišljanju tiste, ki delajo slabo. To je sicer plemenit cilj, katerega uresničitev pa je ob objavljanju rezultatov po šolah vprašljiva.

Rosano, Gates, Zaretsky in Kurilko (2005) opozarjajo, da odločilni preizkusi znanja (*angl.* high-stake tests), ki imajo pomembne posledice za nadaljnje šolanje posameznika, niso primeren vir podatkov za primerjave med šolami in vzbujanje odgovornosti šole za dosežene rezultate. Taki preizkusi znanja imajo namreč povraten vpliv na pouk, na šolo in posameznika.

Kaj če so primerjave med šolami preprosto neveljavne? Ali lahko pričakujemo kaj drugega kakor nujno negativne posledice? Olson (2001) v svoji študiji ugotavlja, da je 50–80 % skoka na rang lestvicah, objavljenih v Angliji, ki ga šole pokažejo med dvema zaporednima letoma, začasnega – posledica spleta okoliščin in nima nič skupnega z dolgoročnimi spremembami v poučevanju ali organizaciji šole. Ker so si povprečja šol zelo podobna, lahko majhne spremembe povzročijo velik skok po lestvici in v veliki meri lahko k temu prispevajo npr. majhne spremembe v trenutni generaciji dijakov, na katere šola nima neposrednega vpliva. Tudi drugi avtorji (Bowden, 2000; Eccles, 2002) ugotavljajo, da rang lestvice šol na osnovi dosežkov na zunanjih preizkusih

znanja ne povedo ničesar o kazalcih kakovosti dela šol, da imajo slabo zanesljivost in konstruktno veljavnost. Bodočim dijakom niso v pomoč pri izbiri šole, so pa zanimivi za povečanje naklade medijem, saj predstavljajo t. i. »infotainment«, zelo iskano informacijo z dvomljivo objektivno vrednostjo.

Primer vprašanj slovenske splošne mature

Rezultati pri posameznih predmetih slovenske splošne mature imajo poleg zgoraj naštetih težav nezanesljivosti in neveljavnosti še dodatne možnosti pristranskih vplivov. Večina maturitetnih izpitov do neke mere predstavlja izbiro kandidata, saj lahko izbere predmet ali pa vsaj raven zahtevnosti opravljanja izpita. Od kandidata je odvisno, kakšen bo nabor njegovih predmetov na maturi in kako uspešen bo pri izbranih predmetih. Pri tem je pomembno, kako se odločajo sošolci, kaj predlagajo učitelji, kakšno učno samopodobo ima dijak (zlasti pri izbiri ravni zahtevnosti) in kakšne načrte ima za prihodnost. Nobena od teh stvari ni kazalec kakovosti pedagoškega procesa na šoli, vse pa lahko vplivajo na dosežke kandidata, iz katerih se potem izračuna skupen dosežek šole.

Veliko vlogo igra tudi učitelj konkretnega predmeta. Ta lahko predmet, ki ga poučuje, zelo priljubi dijakom, lahko pa jih odvrne od njega. Zaradi dobrega učitelja se lahko kandidat odloči za predmet, pri katerem ne bo dosegel svojega najboljšega dosežka, ali pa ne izbere predmeta, ki mu je sicer »pisan na kožo«.

Vprašanja o kakovosti dela na šolah se pogosto povezujejo z oblikovanjem lestvic šol glede na najrazličnejše kriterije, povezane z zunanjimi preizkusi znanja (npr. povprečni dosežek, odstotek pozitivnih, število zelo dobrih ...), tako v tujini kakor tudi pri nas. Starši, ki želijo svojemu otroku zagotoviti najboljše izobraževanje, želijo izvedeti, kakšne so razlike med šolami in katero naj izberejo. Država kot dober gospodar želi informacije o delu javnih ustanov. Šole same potrebujejo povratne informacije, na osnovi katerih lahko bolje ocenjujejo stanje v svoji instituciji. Javnost želi transparentnost in odprt dostop do informacij.

Razlike med šolami gotovo so in predpostavimo lahko, da niso nepomembne za nadaljnje šolanje posameznika. Lahko javna objava različnih lestvic šol predstavlja korak v pravo smer? Kateri podatki o šolah, če sploh kateri, omogočajo pravično primerjavo?

Razvrščanje šol na osnovi dosežkov zunanjih preizkusov znanja običajno omogočijo državne institucije, ki z objavljanjem podatkov o raznih državnih izpiti odprejo medijem pot za primerjave med šolami in iskanje »top lestvic«. Včasih, predvsem v ZDA, mediji sami zberejo podatke, na osnovi katerih izvedejo razvrščanje šol, ki temelji na anketah ravnateljev, subjektivnem mnenju vprašanih študentov in nejasnih kriterijih razvrščanja šol (Gallagher, 2004). Predvsem prve lestvice – uradne objave dosežkov zunanjih preizkusov znanja po šolah si v nadaljevanju zaslužijo več pozornosti, saj že zaradi tega, ker podatki izvirajo iz državnih institucij, lestvice dobijo pridih zanesljivosti in veljavnosti.

Kakšnemu namenu naj služi objava statističnih analiz rezultatov zunanjih preizkusov znanja po šolah? Oцени kakovosti dela posamezne šole? Zaradi svoje objektivnosti in primerljivosti med različnimi šolami bi bila za ta namen gotovo primerna, vendar zgolj dosežki zunanjih preizkusov znanja nikoli ne morejo odražati kakovosti dela šole. Spet se namreč lahko sprašujemo o veljavnosti interpretacij in zaključkov, ki nastanejo na njihovi osnovi. Poleg tega so rezultati zunanjih preizkusov znanja zelo hitro lahko zavajajoči, saj jih opredeljuje veliko posebnosti posameznih šol, razlik med populacijami na šolah in konkretnih postopkov ocenjevanja ter analize, ki iz končnega rezultata niso razvidni. Zato moramo zbrati večje število kriterijev, ki skupaj kažejo realnejšo sliko o kakovosti dela na šoli. Tako postane tudi razlaga rezultatov kompleksna, kar pa je le odraz realnosti in naših naporov, da se ji z interpretacijo veljavno približamo.

Posledice javne objave

Javna objava lestvic šol ima še eno pomanjkljivost. Šola, ki si je ustvarila dober sloves, laže ohranja ta položaj. Ker slovi kot dobra šola, se bodo nanjo vpisovali sposobnejši učenci, ki bodo dosežek šole stalno vzdrževali visoko nad državnim povprečjem (Eccles, 2002). Če se npr. želite vpisati na najboljšo ameriško pravno fakulteto na Yale University, imate le malo možnosti, da pridete med skoraj 300 izbrancev. Praktično cel učiteljski zbor sodeluje pri vpisnem postopku in resnično opravijo veliko dela, saj na koncu vpišejo le okoli 6 % vseh prijavljenih kandidatov (McDonald, 1994). Ob taki selekciji so vsi vpisani pravzaprav zmagovalci. Znanje in delovne navade, ki so jih pripeljali med vpisane na Yale, jih bodo tudi po zaključku študija zelo verjetno povedli med najboljše na svojem področju. Vedno dobri dosežki omenjene šole več povedo o dobri selekciji, ki jo je šola opravila, kakor o kakovosti dela šole. To seveda ne pomeni, da šola dejansko ne dela dobro, pomeni le, da prvega mesta na raznih lestvicah, oblikovanih na osnovi dosežkov teh kandidatov, ne moremo preprosto enačiti s kakovostnim delom na šoli. Potrebno je vsaj korigirati dosežke glede na veliko prednost v znanju, ki so jo sprejeti dijaki imeli in dokazali glede na ostalo populacijo že ob vpisu v šolo. Tako popravljene vrednosti se običajno imenujejo mere dodane vrednosti, in jih izračunamo kot razlike med dosežki ob začetku šolanja in dosežki na kasnejši stopnji oz. ob zaključku šolanja.

V spletnem članku iz leta 2004 so na BBC News (2004) objavili lestvico srednjih šol za leto 2003, v kateri je na prvem mestu izjemno selektivna šola Dr Challoner's Boys' Grammar School, na zadnjem mestu v Angliji pa šola Ramsgate. Rezultati so osnovani na absolutnih rezultatih GCSE (*angl.* General Certificate of Secondary Education, tj. splošno spričevalo ob koncu srednje šole). Čeprav je kar 95 šol izpolnilo kriterij, po katerem ima vseh 100 % učencev pri vsaj petih predmetih GCSE najvišje ocene od A do C, je bila Boys' Grammar School na lestvici prva, ker je na tej šoli (od prvih 95, na katerih je prav tako vseh 100 % učencev doseglo ocene od A do C)

preizkuse pisalo največje število učencev (BBC News, 2004).

Sawyer (2004) ugotavlja, da članek BBC News ne pove, da je Amersham, kjer se Dr Challoner Boys' Grammar School nahaja, okrožje, ki se ponaša z najvišjim povprečnim prihodkom na prebivalca – kar sedemkrat višjim od povprečij v najslabše stoječih okrožjih. In med slednjimi je tudi Thanet, kjer se nahaja šola Ramsgate.

Rezultati šol so odvisni od učencev, njihovi dosežki pa so odvisni tudi od njihovega socialno-ekonomskega statusa. So torej resnično starši krivi, ker so za svoje otroke izbrali tako 'slabo' šolo, kot je Ramsgate? In kakšen je bil odziv šolskih oblasti na rezultate? Šola Ramsgate je dobila obvestilo o »nujnem izboljšanju, drugače pa možnem zaprtju šole«, njen ravnatelj pa je sprožil procedure za preverjanje kompetenc za 24 od skupno 37 učiteljev na šoli.

Hoyle in Robinson (2003) sta z matematičnimi modeli demonstrirala, kako objava razvrščanja šol vpliva na vpis kandidatov. Njun prispevek sicer podrobneje obravnava vpliv različnih dejavnikov (npr. izbire glede na informacijo o predhodnih dosežkih, socialno razslojenost učencev na šoli) na končni rezultat šole, vendar bo za ta prispevek zanimiv predvsem model, pri katerem sta ugotavljala učinek objavljenih lestvic dosežkov šol na vpis in na prihodnje dosežke šole. Čeprav se šole v modelu sprva niso razlikovale glede na dosežke njihovih učencev, so se razlike v dosežkih in socialnem statusu vpisanih učencev med šolami iz leta v leto povečevale zaradi objav rang lestvic šol in njihovega vpliva na odločitev staršev.

Trendi javnega objavljanja dosežkov šol po svetu

V ameriški praksi objavljanja lestvic rezultatov lahko srečamo zelo negativne prakse, ko lestvice šol sestavljajo mediji (Mangan, 2005). Čeprav različne vrste lestvic, ki jih oblikujejo različni mediji, temeljijo na priložnostnih kriterijih in zato pogosto nimajo informativne vrednosti, ki bi jo pravzaprav od njih želeli, imajo velik vpliv na šole. Neželenih posledic javnega razvrščanja šol se najbolj zavedajo visoke poslovne šole, ki po svetu podeljujejo MBA diplome. Več medijskih hiš vsako leto objavlja lestvice najboljših poslovnih šol in raziskave kažejo (Mangan, 2005), da izrazitemu padcu položaja šole na omenjenih lestvicah pogosto sledi odstop dekana omenjene šole. Preveliko poudarjanje lestvic v medijih šole potiska v položaj, ko skrbijo bolj za svojo javno podobo in rezultat na lestvici, kakor za dejanski pedagoški proces (Gioia in Corley, 2002). Nekateri avtorji (Gallagher, 2004; Gioia in Corley, 2002) ugotavljajo, da revije pogosto iz leta v leto spreminjajo kriterije, po katerih razvrščajo šole, zaradi česar prihaja do večjih premikov po lestvici kot sicer. To pojasnjujejo s povečanjem prodaje, saj »nihče ne bi kupil novega izvoda, če bi bili rezultati enaki kot prejšnje leto« (Gallagher, 2004).

Če rezultatov, ki jih zberejo medijske hiše same, v večini primerov ne moremo resneje upoštevati, saj ne predstavljajo objektivnih in relevantnih podatkov, moramo biti pozornejši pri rezultatih različnih preizkusov znanja v ZDA. Objektivno preverjanje

znanja je v ZDA doživelo velik razcvet in je, čeprav vseskozi doživlja številne kritike, edino orodje, ki še danes milijonom ameriških (in tujih) študentov letno omogoča vpis na željeni študij. Razmah preizkusov znanja pa je poleg enotnih standardov za celotno ZDA omogočil tudi enostavno primerjanje med šolami. Kljub znanim pastem, ki jih skriva javno povezovanje dosežkov dijakov z učinkovitostjo njihove šole, pa t. i. »No child left behind« (noben otrok ne zaostane) – nova šolska politika, ki jo je leta 2001 uvedel predsednik Bush – nalaga šolam večjo odgovornost za dosežke, ki jih njihovi učenci pokažejo na zunanjih preizkusih znanja. Poleg tega nalaga šolam večjo odgovornost za njihovo delo, ki se preverja ravno preko rezultatov teh preizkusov.

Sistematična objava tabel dosežkov nacionalnih preverjanj znanja je bila leta 1992 uvedena v Angliji in Walesu in je leta 1996 obsegala rezultate preverjanj Key Stage¹ 1, 2 in 3 na nacionalni in lokalni ravni. Obenem so se zavzeli za objavo podatkov o dodani vrednosti oz. rezultatov, korigiranih glede na znanje, s katerim so učenci začeli šolanje. QCA (*angl.* Qualifications and Curriculum Authority, tj. Agencija za preverjanje in učne načrte) je leta 1997 pripravila študijo (SCAA, 1997) vpeljave nacionalne sheme zbiranja podatkov o dodani vrednosti, ki se sedaj uporablja v vedno večji meri.

Poleg dosežkov na zunanjih preizkusih znanja in mer dodane vrednosti so bili oblikovani cilji, ki naj bi jih dosegala posamezna regija ali šola na preverjanjih Key Stage 2, 3 in 4. Cilji so bili postavljeni v odstotkih učencev, ki naj bi osvojili določeno raven na posameznem preverjanju. Ker so bili cilji javno znani, so omogočali podobno funkcijo kakor razvrščanje šol, saj je bilo mogoče spremljati, v kakšni meri so šole izpolnjevale zastavljene cilje.

Najpomembnejša kritika proti objavi obojega – nepopravljenih povprečij šol na nacionalnih preverjanjih in podatkov o doseganju ciljev – je, da je dosežek šole v veliki meri odvisen od strukture učencev glede na njihov SES in na druge dejavnike ter od njihovega predznanja, s katerim so prišli na šolo. Šola, ki je visoko selektivna, vpisuje učence z zelo visokimi sposobnostmi in visok končni dosežek je pričakovan in ne odraža nujno dela šole. Primerjava šol po dosežkih učencev, ki ob vpisu niso izenačeni, ne omogoča vpogleda v delo šole. Najmanj, kar lahko storimo, je, da popravimo končen rezultat šole glede na predznanje učencev ob vpisu. S takim popravkom rezultati odražajo dodano vrednost posameznih šol in so precej drugačni, prav tako se bistveno spremeni njihova skupna razvrstitev.

Goldstein in Spiegelhalter (1996) sta v podrobnem poročilu predstavila pomanjkljivosti tabel dosežkov, ki so za srednje šole objavljene v Angliji. Primerjave dosežkov zunanjih preizkusov znanja so pogosto v nasprotju z rezultati podatkov o dodani vrednosti šole. Ker ni na voljo nobenega priporočila, kako interpretirati podatke v takih primerih, so šole negotove glede pojasnjevanja rezultatov. Ker so rezultati šol pogosto zelo podobni in znanstveno argumentirano ne moremo zagovarjati nobenih

¹ Key Stage 1, 2, 3 in v zadnjem času tudi Key stage 4 so nacionalna preverjanja, s katerimi v Veliki Britaniji sistematično spremljajo znanje pri učencih v starostnih obdobjih 7, 11, 14 in 16 let.

razlik med njimi, je veliko lestvic šol preprosto zavajajočih.

Več lokalnih izobraževalnih centrov (*angl.* Local Education Authorities – LEA) v Angliji izpopolnjuje sistem dodane vrednosti, ki šolam omogoča, da zelo podrobno primerjajo dosežke učencev na različnih predmetnih področjih. Skupno vsem pristopom je, da so rezultati posredovani nazaj v šole skupaj z različnimi opozorili in navodili za pravilno uporabo. V šolah jih uporabijo v povezavi z ostalimi informacijami o učencih, da bi pomagali posameznim učencem. V tesnem sodelovanju s šolami in učitelji so nastale poti za razlago podatkov v lokalnem kontekstu. Predstavljene so tudi vse pasti in nevarnosti napačnih razlag podatkov in pripadajoča negotovost v izračunane statistične rezultate. Rezultate šole dojemajo kot »sito«, s katerim lahko odkrijejo potencialne težave in možne rešitve. Dejstvo, da rezultati šol niso objavljeni v javnih medijih, ampak so na voljo šolam, učiteljem in šolskim strokovnjakom, je med šolami vzbudilo veliko pripravljenost za sodelovanje, saj sistem dodane vrednosti sedaj uporabljajo že skoraj vse osnovne šole (Goldstein, 1998).

Wales je leta 2001 po hudih kritikah opustil objavlanje dosežkov zunanjih preizkusov znanja po srednjih šolah, ki jih je začel objavljati 1992 leta (West in Pennell, 2000). Tabel dosežkov za osnovne šole Wales in Škotska nikoli nista objavljala. Severna Irska je z objavo lestvic šol začela leta 1993 in jih ukinila leta 2001. Odtlej njihove šole same objavljajo rezultate preizkusov. Leta 2003 je Škotska prenehala z objavljanjem rezultatov preizkusov znanja po srednjih šolah, kar je medijem do tedaj omogočalo objavo lestvic najboljših šol po različnih kriterijih. Ker želijo kljub temu ponuditi staršem in vsem zainteresiranim informacije po šolah, so sedaj postavili spletno stran, ki v kar največji meri onemogoča neposredno primerjavo šol, staršem in vsem zainteresiranim pa ponuja o vsaki šoli veliko koristnih informacij. Na ta način spodbujajo postopke sameevalvacije, s čimer povečujejo avtonomijo šol in njihovo motiviranost za lasten razvoj (MacBeath in McGlynn, 2002).

Na Irskem javnih objav statistik po šolah ne dovoljujejo, prav tako je v avstralski zvezni državi New South Wales združenje učiteljev strokovno utemeljilo svoje stališče in doseglo prepoved objave lestvic šol. Države, kjer je bilo objavlanje lestvic najboljših in najslabših šol del družbenega vsakdana, v zadnjem času tovrstno objavlanje ukinjajo, saj prednosti ne odtehtajo škodljivih posledic, s katerimi se soočajo. Temu se je lani pridružila tudi Slovenija, saj razvrščanje šol na osnovi dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja oz. na osnovi dosežkov splošne in poklicne mature ni dovoljeno.

Možen namen javne objave: izboljšanje dela šole

Pravzaprav je pravi namen za objavljanjem tabel – vsaj v Angliji – vzvod politikov za večji vpliv na delo šol (Rowe, 2000). Pritisk, ki naj bi povečal odgovornost šol za njihovo delo in izgovarjanje na večjo informiranost staršev ni na mestu, saj velik del staršev tabel niti ne razume dobro, poleg tega pa na osnovi tabel večina ne oblikuje zaključka o izbiri šole (West in Pennell, 2000).

Če bi prišlo v Sloveniji do objave lestvic šol glede na dosežke na zunanjih preizkusih znanja, bi morali zbrane podatke nujno opremiti s podrobnimi opozorili in razlagami o zbiranju podatkov ter opravljenih izračunih. Izdajatelj, ki bi lestvico objavil, bi moral navesti tudi, da se zaveda nezanesljivosti in omejitev predstavljenih podatkov, sicer bi lahko govorili o zavajanju. Pa še v tem primeru bi imela objava omejen vpliv na izboljšanje dela v šoli. V lanskem letu je v Sloveniji postalo zakonsko prepovedano razvrščati šole glede na dosežke na splošni ali poklicni maturi in glede na dosežke na nacionalnih preizkusih znanja, kar zgornjo dilemo v večini odpravlja.

Rowe (2000) navaja, da bi vsak sistem šolskih indikatorjev moral vsebovati tri razsežnosti:

- pester nabor merljivih dosežkov dijakov, ki vsebujejo poleg kognitivnih tudi druge cilje vzgoje in izobraževanja, s čimer se povečuje veljavnost
- široka paleta kontekstualnih dejavnikov (npr. SES vključenih učencev), ki omogočajo, da se med sabo primerjajo le šole, za katere je taka primerjava smiselna (ob ustreznih pogojih)
- natančen opis omejitev dobljenih indikatorjev s poudarkom na nezanesljivosti rezultatov za oblikovanje šolske politike

Zaključek

Ali javno prikazovanje šole na zadnjih mestih v lestvici, ki ima statistične pomanjkljivosti in je potemtakem vprašljivo, lahko odtehtamo s kako pozitivno posledico takega ravnanja? Ali to pripomore k pozitivni naravnosti tako označene slabe šole in njeni težnji po izboljšanju?

Včasih javna objava nima želenega pozitivnega učinka. Lestvice dosežkov na zunanjih preizkusih znanja so sporne s statističnega vidika, saj zaradi nezanesljivosti izmerjenih rezultatov šol ne moremo enoznačno razvrstiti in zagotavljati, da je to prava razvrstitev. Še veliko bolj sporne so z vidika veljavnosti. Četudi bi bili podatki popolnoma zanesljivi, predstavljajo pregled izjemno ozkega dela procesov v šoli, ki so bolj izpostavljeni predvsem zato, ker je lažje zbrati in primerjati številčne podatke kakor kvalitativne opise dela na šoli. Poleg tega rezultati odražajo spremembe, do katerih je prišlo pred nekaj leti, in nimajo nujno nobene zveze s sedanjim delom na šoli. Če že, potem šol ne bi smeli soditi po rezultatih enega samega leta, ampak skozi daljše obdobje. Četudi uporabimo rezultate dodane vrednosti, so intervali zaupanja v točkovne ocene dosežkov šol tako veliki, da ne dopuščajo enoznačne razvrstitve šol, zaradi česar so kakršnekoli primerjave šol vprašljive.

Za delovanje šol je vsaka objava o njihovih dosežkih pomembna. Hote ali nehoti taki podatki omogočajo primerjalne sodbe, enotna merila, s katerimi primerjamo »vrednost« različnih šol, pa čeprav na ta način skušamo enotno primerjati nekaj, česar v prvi vrsti ne gre primerjati. Zagovarjamo lahko stališče, da bi javna objava kakršnihkoli

dosežkov dijakov po šolah, ki bi omogočali njihovo medsebojno primerjavo, povzročila napačno razumevanje teh podatkov. Zakaj? Ker lestvice šol predstavljajo zelo omejeno in pomanjkljivo sliko objektivne realnosti na šolah. Ker ne vsebujejo informacij, na osnovi katerih bi starši lahko sprejeli dobre odločitve o šolanju svojih otrok, in ne odražajo kvalitetnega dela na šoli. Vsak, ki bi bral omenjene tabele z navedenimi nameni, bi jih verjetno razumel napačno.

Šole morajo dobiti povratne informacije o svojem delu, saj le tako lahko spremljajo učinke svojega dela in načrtujejo spremembe, ki bodo predstavljale korak v pravi smeri. Vendar javna objava dosežkov povratnim informacijam dodaja negativen predznak. Za tisti del šol, ki so pod državnim ali regijskim povprečjem, predstavljajo breme negativne (samo)podobe, na katerega ne morejo vplivati, saj mnenje o njihovi šoli preko objave lestvic ustvarja nekdo drug. Za šole z nadpovprečnim rezultatom vseeno predstavlja velik pritisk, saj lahko vsak padeč glede na predhodne rezultate javnost razume kot poslabšanje dela na šoli. To znižuje motivacijo po resničnih izboljšavah dela v šoli in spodbuja le aktivnosti za izogibanje prihodnjim slabim rezultatom. Npr. šola bi se lahko izogibala vpisovanju dijakov s posebnimi potrebami, ponavljalcev, odraslih ali drugih skupin, da to ne bi vplivalo na nižje rezultate šole.

Rezultat objave tabel je, da mediji dobijo »zmagovalce« in »poražence«. Ko šola enkrat dobi določeno oznako, se je težko otrese, saj se zaplete v začarani krog, ko se je zaradi njenega slabega slovesa izogibajo perspektivni učenci (in perspektivni učitelji), ki bi ji omogočili izboljšanje rezultatov. Poleg tega šole s slabim rezultatom spremlja vzdušje obtoževanja, iskanja krivcev in kaznovanja, kar v večini primerov ne pripomore k izboljšanju dela šole.

To pa ne pomeni, da so podatki zunanjih preverjanj znanja brez vrednosti za izboljševanje dela šole. Nasprotno. Pridobivanje povratnih informacij je zelo pomembno in koristno. Zaradi neprimernosti javne objave ne sme biti vprašljivo zbiranje teh informacij, ki so za napredek šolstva zelo pomembne. Običajno se podatki o dosežkih šol zbirajo za povratne informacije šolam in njihovim podpornim institucijam. Šole jih lahko uporabijo kot eno od meril kakovosti lastnega dela z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi, ki jih prinašajo, brez nepotrebnih pritiskov javnosti.

Vedno, dokler se bodo rezultati zunanjih preizkusov znanja zbirali, bodo obstajali poskusi njihove uporabe za splošne primerjave med institucijami. Primerjave bodo težko upoštevale vpliv specifičnih dejavnikov, ki nimajo nič skupnega s šolo, na dobljene rezultate. Zato lahko take primerjave marsikatero šolo usmerijo predvsem v priprave za preizkus znanja. Čeprav menimo, da v Sloveniji še ni prišlo do »učenja za test«, kakor lahko strnemo del negativnih učinkov zunanjega preverjanja znanja, pa bi javna objava rezultatov zunanjih preizkusov znanja – in s tem povezane primerjave šol, iskanje najboljših in izpostavljanje najslabših – prav gotovo spodbudila prilagajanje šolskega procesa zahtevam preverjanja, najverjetneje v škodo znanja dijakov, saj bi pouk v veliki meri postal le še pripravljalnica za zunanje preizkuse znanja.

Nobena rešitev ne more privedi do splošne lestvice šol in odgovoriti na vprašanje, katera šola je najboljša. Če upoštevamo različne informacije, lahko šole

med sabo razvrstimo na zelo različne načine. Vsi načini ugotavljanja dela na šolah od notranjih samoevalvacijskih postopkov do inšpekcij in zunanjih preizkusov znanja so nepopolni, vendar kljub temu dajejo informacije, ki jih z dobro mero razumevanja in previdnosti lahko koristno uporabimo. Če želimo resnično izboljšati proces v šolah, potem lahko informacije damo na voljo šoli sami in raznim podpornim institucijam (npr. Zavodu RS za šolstvo). Šola naj sama oceni, kako bo pristopila k reševanju položaja, v katerem je, in naj s podporo ustreznih ustanov konstruktivno spreminja šolski proces. Pozornost širše javnosti je v tem primeru odveč, saj vire, ki jih ima šola na voljo, preusmerja iz reševanja problema na ukvarjanje z zunanjo podobo šole.

Glede na opisane primere lahko trdimo, da javna objava podatkov, ki omogočajo primerjave med šolami, večinoma ni korak v zeleni smeri. Staršem niso v korist, ker so zastareli in ne vsebujejo podatkov, ki bi jih za izbiro najprimernejše šole pravzaprav potrebovali, zato ne preseneča, da raziskave kažejo, da v državah s tradicijo objavljanja rezultatov šol nimajo lestvice šol opaznejšega vpliva na izbiro študija (West in Pennel, 2000). V javnosti so zaradi napačnega vtisa verodostojnosti lahko celo škodljive. Šole pa lahko do podatkov pridejo tudi na način, ki jih spodbuja k delovanju in ohranja njihovo pozornost na tistem, za kar šole imamo – šolskem procesu in znanju njihovih dijakov, ne pa zgolj na dosežku zunanjega preizkusa znanja.

Literatura

- BBC News. (2004, 15. januar). *The best and worst results*. Dobljeno 9. 8. 2005 na spletni strani <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3397921.stm>
- Bowden, R. (2000). Fantasy higher education: university and college league tables. *Quality in Higher Education*, 6, 41–60.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. [Basics of psychological testing]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Cankar, G. in Bajec, B. (2003). Velikost učinka kot dopolnilo testiranju statistične pomembnosti razlik [Effect size as supplement to statistical significance testing]. *Psihološka obzorja*, 12 (2), 97–112.
- Eccles, C. (2002). The use of rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27, 423–432.
- Gallagher, K. S. (2004). College rankings get failing grade in measuring quality. *USA Today*, 20. 5. 2004.
- Gioia, D. in Corley, K. (2002). Playing the rankings game. *BizEd*, No. 1, 62–64.
- Goldstein, H. (1998). *Targets, performance indicators and the proper uses of educational data*. London: Institute of Education.
- Goldstein, H. in Spiegelhalter, D.J. (1996). League tables and their limitations: statistical issues in comparisons of institutional performance. *Journal of the Royal Statistical Society*, A.159, 385–443.
- Hoyle, R. B. in Robinson, J. C. (2003). League tables and school effectiveness: A mathematical model. *Proceedings: The Biological Sciences*, 270 (1511). Dobljeno 8. 8. 2005 na spletni strani <http://www.pubs.royalsoc.ac.uk/proceedingsb.shtml>

- MacBeath, J. in McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for Schools?*. London: Routledge.
- Mangan, K. S. (2005). Rankings may push business deans out. *Chronicle of Higher Education*, 51 (39), 8–16.
- McDonald, M. (1994). A long shot, at best. *U.S. News & World Report*, 116 (11), 72–74.
- Olson, L. (2001). Study questions reliability of single-year test-score gains. *Education Week*, 20 (37), 9–13.
- Rosano, S. A., Gates, D. M., Zaretsky, L. in Kurilko, M. B. (2005). Accountability versus responsibility. V J. Poliner Shapiro, J. A. Stefkovich (ur.), *Ethical Leadership and Decision Making in Education* (str. 120–137). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowe, J. K. (2000). Assessment, league tables and school effectiveness: Consider the issues and 'Let's get real!'. *Journal of Educational Enquiry*, 1 (1), 73–98.
- Sawyer, W. (2004). English in Australia: Complying or disappearing? *English teaching: Practice and Critique*, 3 (2), 8–20.
- SCAA (1997). *The value added National Report*. London: Schools Curriculum and Assessment Authority.
- West, A. in Pennell, H. (2000). Publishing school examination results in England: incentives and consequences. *Educational Studies*, 26, 423–436.

Prispelo/Received: 21.07.2006

Sprejeto/Accepted: 06.12.2006

Sonja Pečjak



Osnove psihologije branja

Spiralni model kot oblika razvijanja
bralnih sposobnosti učencev

Ljubljana
1999

Edukacija nadarjenih učencev v luči raziskav pedagoške psihologije

*Ivan Ferbežer**
Bistrica ob Dravi

Povzetek: Prispevek poskuša povezati glavne sodobne tokove raziskovanj v pedagoški psihologiji z edukacijo nadarjenih učencev. Sodobna področja kognicije, učenja in razvoja so vse bolj pomembna za učinkovito učno in poučevalno okolje za nadarjene učence. V zvezi s teorijo učenja in poučevanja nadarjenih učencev bodo obravnavane tri bistvene komponente: teorija izkušenj izvedenstva, teorija spoznavanja in teorija edukacijske intervence. Na tej osnovi so izoblikovani principi spodbudnega, proaktivnega učnega okolja za učinkovito edukacijo nadarjenih učencev.

Ključne besede: izobraževanje, nadarjeni, učenci, učenje, poučevanje

Education of gifted students in light of educational psychology

Ivan Ferbežer
Bistrica ob Dravi, Slovenia

Abstract: The paper tries to find connections between modern mainstreams of research in educational psychology and the education of gifted students. Contemporary fields of cognition, learning and development are getting more and more important in the process of establishing efficient teaching and learning environment for gifted students. Concerning the theory of teaching and learning the paper emphasizes three main components: theory of experts' experiences, theory of recognition and theory of educational intervention. On this basis principles of stimulated, proactive learning environment for efficient education of gifted students are then formed.

Key words: education, gifted, students, learning, teaching

CC = 3575

* Naslov / Address: dr. Ivan Ferbežer, Mirna ulica 6, 2345 Bistrica ob Dravi, e-mail: ivan.ferbezer@siol.net

N. E. Jackson (1993) je že pred desetletjem ugotovila zelo veliko in resno vrzel med študijem nadarjenosti in glavnimi sodobnimi tokovi psihološkega in pedagoškega raziskovanja. Copley (1993b) je bil še bolj kritičen in je celo utemeljeval, da je področje nadarjenosti raziskovalno površno zakrpano in da ne obstajajo ustrezne raziskave. Pogosto je empirično delo s talenti v glavnem vsebovalo opise programov, spremljane z zvanečimi frazami pedagoškega besednjaka. Očitno je torej motiv prenehanja obravnave nadarjenosti kot marginalnega in izoliranega pedagoško psihološkega predmeta in motiv izpopolnitev raziskovalne baze predstavljal najpomembnejši izziv sistematičnemu raziskovalnemu študiju nadarjenosti.

Glavni poudarek našega prispevka je v tesnejši povezanosti in interakciji področja nadarjenosti s širšim področjem učenja in pouka v skladu z glavnimi sodobnimi tokovi psihološkega in pedagoškega raziskovanja, kot jih je predlagala že Jacksonova (1993).

Raziskave o učenju in pouku in širše – raziskave v pedagoški psihologiji – so se v zadnjih desetletjih zelo razvile v vsebinskem in metodološkem pogledu. Kot posledica tega je danes področje pedagoške psihologije prepoznano ravno skozi aktualne probleme kognicije, učenja in razvoja (Glaser in Bassock, 1989). Ravno to izpostavljeno teoretično ogroditve pedagoške psihologije in ti metodološki problemi so danes pomembni tudi pri študiju nadarjenosti. In celo več kot to: znanstveni študij učenja in pouka je prispeval trdno in empirično neprecenljivo znanje, ki lahko usmerja načrtovanje in evalvacijo učinkovitega učnega in poučevalnega okolja za nadarjene učence. In nedvomno so lahko področja študija nadarjenosti ter širša področja učenja in pouka koristno uporabljena tudi v teoriji razvoja in empiričnem delu pedagoške psihologije.

Naš prispevek se usmerja na pomen novejših raziskav v pedagoški psihologiji za raziskave in pedagoško prakso edukacije nadarjenih učencev. Bolj specifično bo naš namen ilustriran s tremi glavnimi komponentami, ki se odlikujejo v teoriji učenja in pouka, imenovanimi teorija izkušenj izvedenstva, teorija spoznavanja in teorija intervence. Cilj teorije izkušenj izvedenstva je opisati spretnosti visokih dosežkov nekega področja. Teorija spoznavanja se usmerja na razumevanje in razlago procesa učenja ter razvoja, ki prispeva k pridobivanju ekspertnih dosežkov. Teorija intervence pa poskuša identificirati in načrtovati ustrezne metode in strategije poučevanja za spodbujanje tega procesa spoznavanja (De Corte, 1990).

Nadarjenost in teorija izvedenstva

V zadnjih desetletjih je bilo precej raziskav v kognitivni psihologiji posvečeno analizi izvedenstva, v glavnem s primerjavo dosežkov ekspertov in začetnikov na različnih področjih. To je vodilo do identifikacije določenih karakteristik dosežkov ekspertov, ki se lahko posplošijo tudi izven preučevanih področij. Glavne karakteristike ekspertov, kot sta jih dognala Glaser in Chi (1988), so naslednje:

1. Eksperti se uveljavljajo v glavnem na svojih področjih.

2. Eksperti zaznajo veliko pomembnih vzorcev na svojem izvedenskem področju.
3. Eksperti so hitrejši kot začetniki v obvladovanju spretnosti svojega področja, hitro in z minimalnimi naporu rešujejo probleme na svojem področju.
4. Eksperti imajo nadpovprečni kratkoročni in dolgoročni spomin.
5. Eksperti vidijo in si predstavljajo problem svojega področja v večji globini kot začetniki. Novinci vidijo in si predstavljajo problem bolj na površinskem nivoju.
6. Eksperti preživijo večino časa pri kvalitativni analizi problema.
7. Eksperti imajo učinkovite samoopazovalne spretnosti.

Takšna lista karakteristik ekspertize je pomembna z vidika našega razumevanja nadarjenosti. Pomembna je zato, ker prispeva k razjasnjevanju kognitivnih aktivnosti in procesov, ki so vsebovani v posebno pomembnih višjih dosežkih, ki sestavljajo glavne dimenzije nadarjenosti. (glej npr. Okagaki in Sternberg, 1991). V resnici se je z vidika spretnosti samoocenjevanja študij nadarjenosti že premaknil v glavni tok raziskav kognitivne pedagoške psihologije, povezan z metakognicijo. Na osnovi visoko kompetentnega pregleda tega raziskovalnega področja je Cheng (1993) zaključil, da predstavlja metakognicija neko pomembno komponento nadarjenosti (glej tudi Kanevsky [1994] in Režek [2004]). Npr., če ilustrativno uporabimo študije »ekspert – začetnik«, so raziskovalci analizirali procese reševanja matematičnih problemov pri talentiranih in povprečnih osnovnošolskih učencih (Overtoom-Corsmit, Dekker in Span, 1990). Avtorji so ugotovili, da so nadarjeni učenci vložili mnogo več časa in naporov v neko pomembno samoreglativno aktivnost, imenovano usmerjanje samega sebe na izbrane probleme. Analize ekspertiz niso samo pomagale razjasniti karakteristike kognitivne aktivnosti talentiranih učencev, temveč so prav tako prispevale k boljšemu razumevanju determinant posebnih dosežkov in posledično tudi fenomena nadarjenosti. Bolj natančno povedano, raziskave o ekspertizah so spodkopale tradicionalne poglede, da so notranje, splošne intelektualne sposobnosti glavne komponente osnov pozitivno izstopajočih dosežkov. Četudi je videti, da delež teh osnovnih sposobnosti ne more biti popolnoma zanikan in prezrt, obstajajo sedaj bolj prepričljivi dokazi, da so odlični dosežki v glavnem zasnovani na obsežnem področju specifičnega znanja in na kognitivnih spretnostih, ki so pridobljene kot rezultat intenzivnega in dolgo časa trajajočega treninga ter prakse (Ericsson in Charness, 1994; Schneider, 1993). Ta pomemben vpliv specifičnega znanja in spretnosti se je pokazal na zelo različnih področjih, vključujoč glasbo in slikanje. Na primer, Hayes (1985) je izvedel obsežno biografsko študijo 76 glasbenih komponistov in 132 slikarjev glede na specifična znanja in kognitivne spretnosti. Ugotovil je, da se je na obeh področjih razvila visoka raven produktivnosti in ustvarjalnosti po daljšem obdobju, ki je trajalo 6 do 10 let, ter po tem, ko so bile osvojene velike količine znanja in kognitivnih spretnosti (Cropley, 1993a).

Bolj natančno razumevanje narave ekspertize ni pomembno samo s teoretičnega vidika, temveč je prav tako pomembno v pedagoški perspektivi v smislu precejšnjega prispevka k opredelitvi in nalogam izobraževanja. Npr. konkretno, če upoštevamo analizo ekspertnega dosežka pri matematiki, obstaja soglasje, da postati kompetenten

v matematiki zahteva integracijo štirih kategorij zmožnosti (De Corte, 1995; De Corte, Greer in Verschaffel, 1996):

1. dobro organiziranega in fleksibilno dosegljivega področja specifičnega znanja, dejstev, simbolov, algoritmov, konceptov in pravil, ki sestavljajo vsebine matematike kot predmetnega področja;
2. hevrističnih metod, kot so iskanja strategij reševanja problemov, ki ne zagotavljajo, toda pomembno povečajo verjetnost odkritja pravilne rešitve, ki sproži sistematičen pristop k nalogi;
3. metakognicije, ki vsebuje znanje o posameznikovem kognitivnem funkcioniranju na eni strani in spretnosti, ki so povezane s samousmerjanjem posameznikovih kognitivnih procesov, na drugi strani;
4. afektivnih komponent, kakor so prepričanja, stališča in emocije, ki so povezane z matematiko.

Toda zanimivo je bilo opazovati, da celo, ko so bile te kognitivne zmožnosti in spretnosti razvite pri učencih, jih pogosto niso uspeli uporabiti v okoliščinah, kjer je bilo to pomembno z vidika razreševanja nekaterih neznanih problemov. Da bi presegli dobro znan fenomen nedejavnega znanja, kompetence v matematiki zahtevajo več kot štiri zgoraj omenjene kategorije zmožnosti, ki jih imenujemo pridobivanje matematičnih dispozicij. (National Council of Teachers of Mathematics, 1989)

Perkins, Jay in Tishman (1993) menijo, da vsebuje dispozicija poleg sposobnosti razviti določeno vedenje prav tako tudi nagnjenost do tega ravnanja in senzitivnost za situacije, kjer je primerno tako ravnati. To vključuje pojmovanje, da učencu ni dovolj samo pridobivanje določenih pojmov in spretnosti, kot je npr. spretnost presojanja, temveč mora prav tako pridobiti občutek (*angl. feeling*) za situacije z nalogami, v katerih je pomembno in koristno te spretnosti uporabiti. In še več kot to – gre za to, da postane učenec naklonjen temu ravnanju, kadarkoli je za to primerno. Pridobivanje takšnih dispozicij (posebno še nagnjenja in senzitivnosti) zahteva obsežne izkušnje v štirih kategorijah zgoraj omenjenih možnosti in to v zelo različnih okoliščinah. Dispozicije kot tako se ni mogoče neposredno naučiti, temveč jo je mogoče razvijati daljši čas.

Končno, kakor govori Boekaerts (1993), bi moral model afektivnega učnega procesa upoštevati, da so učenci naklonjeni (inklinirajo) in imajo občutek za uporabo svojega razpoložljivega znanja ter spretnosti tam, kjer ni emocionalnih ovir. Gre za učne in problemske situacije, ki niso bile izzvane z negativnimi čustvi in pričakovanji. Če učenec izkusi učno situacijo kot ogrožajočo ali kot spodkopavanje dobrega počutja, bo poskušal razvijati obrambno soočanje bolj kot učno namero. Potem tudi ne bo prvenstveno zainteresiran za učenje, temveč prej za ponovno vzpostavljanje dobrega počutja.

Pomen tega dispozicionalnega pogleda na matematično učenje za izobraževanje nadarjenih učencev je povsem običajen. Če bi se vprašali, ali je pridobivanje matematičnih dispozicij, kakor je zgoraj definirano, dosegljiv cilj v naših šolah, bi morali

odgovoriti, da to nedvomno predstavlja legitimno nalogo še posebej pri matematično talentiranih učencih. (Schneider, 1993)

Ideja, da imajo lahko emocionalne ovire zaviralni vpliv na učenčevo dispozicijo uporabe svojega znanja in spretnosti, je pomembna tako iz teoretične, kakor tudi iz praktične perspektive. Razvijanje namere obrambnega soočanja namesto učne namere lahko vodi pri nadarjenih učencih na določen način do fenomena učne neuspešnosti (ali *angl.* underachievement; Butler-Por, 1993). S praktičnega vidika možen negativni delež emocij poudarja nujnost oblikovanja učnega okolja za nadarjene učence tako, da bodisi generiramo v njem realne učne namere bodisi jih obvestimo, da morajo za doseg določenih ciljev občasno opustiti dobro počutje (Boekarts, 1988).

Nadarjenost in teorija spoznavanja

Teorija spoznavanja bi morala postaviti vprašanje, v katero vrsto učnega procesa bi morali zvabiti in popeljati učenca z namenom, da bi mu olajšali doseg kompetentnih dosežkov.

Iz doslej povedanega je videti, da je bil študij procesa učenja precej prezrt v raziskovanju nadarjenosti. Na primer, v knjigi *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Heller, Monks in Passow, 1993) se beseda »učenje« sploh ne pojavlja kot samostojna vknjižba v pregledu vsebine. Kakorkoli že, novejša raziskave o učenju v izobraževalnih okoliščinah vsebujejo vrsto empirično podprtih karakteristik učinkovitega procesa učenja, ki so zelo relevantne z vidika izobraževanja nadarjenih učencev. Glavne karakteristike takega učenja je mogoče strniti v naslednje definicije učenja: učenje je konstruktiven, kumulativen, samousmerjajoč, k cilju usmerjen, naložen, sodelujoč in individualno raznolik proces izgradnje znanja ter konstrukcije pomena.

Učenje je konstruktivno (Cobb, 1994; De Corte, 1990; Glaser, 1991). Ta glavna in izstopajoča karakteristika je dokazana s precejšnjo količino empiričnega dela. Gre za to, da učenci niso pasivni sprejemniki informacij, temveč sami izgrajujejo svoje znanje in spretnosti. Nekateri strokovnjaki gredo celo v skrajnost oz. v tako radikalno perspektivo, kot je trditev, da je vse znanje subjektivno in čista značilnost kognitivne konstrukcije, da torej ni načina, ki bi odražal neko objektivno realnost (glej npr. Von Glaserfeld, 1991). V nasprotju s tem predstavljajo drugi bolj zmerno in realistično pozicijo, ki omogoča posredovanje učenja preko ustrezne intervence in svetovanja. Navkljub takšnim razlikam v teoretični perspektivi konstruktivistični pogled nedvomno poudarja dejstvo, da je pridobivanje znanja in spretnosti nek aktiven proces, ki zahteva pri učencu kognitiven proces (Shuell, 1992). Če povzamemo po Salomonu in Globersonu (1987), bi lahko rekli, da je učenje pozorna in naporna aktivnost. To pojmovanje ostro nasprotuje še vedno prevladujočim bolj ali manj implicitnim pogledom na učenje, ki se kaže v sedanji prevladujoči praksi poučevanja in učenja, imenovani kot *transmisija* oz. pasivna absorbcija znanja, pridobljeni in institucionalizirani preko

prejšnjih generacij.

Učenje je kumulativno (Dochy, 1992; Shuell, 1992; Vosniadou, 1992). Ta karakteristika poudarja pomembno vlogo formalnega in tudi neformalnega predhodnega znanja na kasnejše učenje. Dejansko je ta značilnost zajeta že v konstruktivni naravi učenja. Na osnovi tega, kar učenci že vedo in lahko storijo, da aktivno predelajo nove informacije, s katerimi se srečujejo, lahko izpeljujejo nov pomen in pridobivajo nove spretnosti.

Učenje je samousmerjevalno (De Jong, 1992; Shuell, 1992; Simons, 1989; Vermunt, 1992). Ta karakteristika govori o metakognitivni naravi učinkovitega učenja, posebno še o vodenju in opazovanju svoje učne aktivnosti. Konkretnije so zajete takšne aktivnosti, kot je usmeritev samega sebe na učno nalogo, nujno ukrepanje za učenje, uravnavanje procesa svojega učenja, zagotavljanje povratnih informacij zase in ocenjevanje storitev, ohranjanje lastne koncentracije in motivacije (Simons, 1989). Kolikor več učenja postane samousmerjevalnega, toliko bolj prevzema učenec kontrolo in si prizadeva za svoje učenje. Posledica tega je, da postane manj odvisen od poučevalne podpore v procesu oblikovanja teh samousmerjevalnih aktivnosti. Če upoštevamo, da je sposobnost imeti dobre samoopazovalne spretnosti bistvena karakteristika posebnih dosežkov, potem je logično in pomembno pospeševati samousmerjajoče učenje pri nadarjenih učencih.

Učenje je k cilju usmerjeno (Berreiter in Scardamalia, 1989; Shuell, 1992). Ne da bi podcenjevali pomen slučajnega učenja, obstaja danes splošno soglasje o eksplicitnem pomenu zavestnega in k cilju usmerjenega učenja, ki pospešuje učinkovito in smiselno učenje. Zaradi konstruktivne in samousmerjajoče narave učencev je verjetna domneva, da bo učenje najbolj produktivno, kadar si učenci izberejo in določijo svoje lastne cilje. Zato je motivacijsko zaželeno spodbujati in podpirati k cilju usmerjene aktivnosti učencev. Nedvomno je učenje lahko prav tako uspešno, kadar so naloge vnaprej postavljene s strani učitelja, učbenika, računalniškega programa itd., pod pogojem, da so te naloge sprejete in privzete od samih učencev tako, da sprožijo pri njih resnične notranje motivirane učne namere.

Učenje je vnaprej določeno (Brown, Collins in Duguid, 1989; Greeno, 1991; Lave, Werner, 1991; Resnick, 1994). Pogled na učenje in kognicijo, ki je vnaprej postavljena, je odziv na informacijsko procesni pristop v kognitivni psihologiji, ki pojmuje učenje in mišljenje kot visoko individualen in kognitiven proces, ki poteka v učenčevih možganih, in sicer s konstrukcijo mentalnega predstavljanja. V nasprotju od tega ideja o vnaprej postavljenem učenju predlaga kontekstualizacijo in socialno pojmovanje učenja in mišljenja. Učenje v bistvu poteka z interakcijo socialnega in kulturnega konteksta preko aktivne udeležbe v kulturnih dejavnostih in praksi. Z drugimi besedami – učenje in kognicija niso izolirane aktivnosti, temveč so v bistvu porazdeljene preko učenčevih izkušenj, preko partnerjev v učnem okolju, preko različnih orodij in razpoložljivih virov (Salomon, 1993). Ta pogled na učenje implicira potrebo za zasidranje učenja v avtentični resnični življenjski, tj. socialni in fizični kontekst, ki je reprezentativen za okoliščine, v katerih bodo učenci kasneje uporabili svoje znanje in spretnosti.

Učenje je sodelovalno (Brown idr., 1989; Vygotsky, 1978). Zaradi perspektive vnaprej postavljenega učenja in kognicije se poudarja pomen interakcije in udeležbe v socialni in kulturni praksi. To jasno predpostavlja sodelujočo naravo učinkovitega učenja, ki se kaže v aktivnostih, kakor je izmenjava idej, primerjanje reševalnih strategij in diskusija o argumentih. Tukaj sta posebnega pomena interakcija in sodelovanje, ki uvajata in mobilizirata samopremišljevanje o procesu učenja in tako pospešujeta razvoj metakognitivnih znanj in spretnosti.

Učenje je individualno različno (Ackerman, Sternberg in Glaser, 1993; Marton, Dall'Alba in Beaty, 1993). Procesi in rezultati učenja variirajo med učenci na račun individualnih razlik v možnostih in zmožnostih, ki vplivajo na učenje. Med njimi so učni potenciali, predhodno znanje, pristopi in pojmovanja učenja, interesi, samoučinkovitost, samovrednotenje, občutek lastne vrednosti itd. Tako sta Marton in Saljo (1994) identificirala dva različna pristopa k učenju: globinski in površinski pristop (glej tudi Marentič Požarnik, 2000). Učenci, ki prevzemajo globinski pristop, poskušajo razumeti namen učnega gradiva in iščejo smiselne relacije znotraj njega. Nasprotno pa se pri površinskem pristopu učenci usmerjajo v mehanično pomnjenje informacij. Marton in Saljo (prav tam) sta prav tako ugotovila, da učenci z globinskim pristopom dosegajo boljše učne rezultate kakor učenci s površinskim pristopom. Splošni ugotovljeni princip, da individualne razlike med učenci zahtevajo diferenciran pouk, je izrednega pomena prav za nadarjene in talentirane učence. Predhodni primer, povezan s pristopi k učenju, je tudi ilustriral, da se individualne razlike ne nanašajo samo na prilagajanje pouka sposobnostim in potrebam učencev, temveč se usmerjajo tudi na načine poučevanja. Površinski in pasivni učenci bodo spodbujeni, da postanejo aktivni učenci globinskega tipa.

Ta sestava učinkovitih karakteristik učnega procesa se dobro prilagaja številnim glavnim razlagam posebnih dosežkov, kakor jih vidimo v analizah različnih ekspertiz. Eksperti so aktivni in k cilju usmerjeni ustvarjalci na svojem področju, iščejo smiselne vzorce in odnose, probleme si predstavljajo v globljih razsežnostih in učijo se samoopazovalnih spretnosti. Vzgoja talentiranih učencev zahteva načrtovanje takega učnega okolja, ki omogoča spoznavne procese z zgoraj navedenimi karakteristikami.

Nadarjenost in teorija intervence

Načrtovanje zgoraj opisanega učnega okolja predstavlja središče teorije pedagoške intervence. V preteklosti je bilo precej naporov in virov vloženih v razvoj kurikulumov in programov izobraževanja nadarjenih učencev (glej Heller idr., 1993). Zdi se, da ni bilo do danes to razvojno delo niti teoretično vodeno, niti praktično zasnovano na rezultatih dobro načrtovanih raziskav o učenju in poučevanju. Razen tega je čutiti pomanjkanje skrbnih evalvacijskih študij o učinkih, odlikah in slabostih razpoložljivih edukacijskih programov za nadarjene. Namesto, da bi bilo to »gorivo« z dobro zasnovanimi znanstvenimi argumenti, je bilo področje edukacije nadarjenih pogosto

prevladujoče obarvano s filozofskimi diskusijami in neplodnimi spori nasprotovanja med akceleracijo in obogatitvijo (Fox in Washington, 1985; Passow, Monks in Heller, 1993). Poleg tega so razpoložljivi edukacijski programi za nadarjene, četudi bolj implicitno, v sozvočju s tradicionalnim konceptom šolskega učenja in poučevanja kot transmisijo informacij.

Utemeljeno smemo predpostavljati, da se bo v prihodnosti načrtovanje intervencijskih programov za nadarjene snovalo tako, da bo vzelo kot izhodiščno točko dispozicijski vidik kompetentnega učenja in mišljenja na eni strani in realistično konstruktivistično koncepcijo učinkovitega procesa spoznavanja na drugi strani. Zaradi teh novih empirično podprtih značilnosti učenja in poučevanja, ki so v sozvočju s cilji izobraževanja nadarjenih učencev, je pričakovati opuščanje tradicionalnih slabosti učnega okolja, zasnovanega na stališču, da je učenje visoko individualna aktivnost, ki se sestoji v glavnem od sprejemanja trdnega, izven tekstovnega in fragmentarnega znanja ter procesnih spretnosti, mehanično prenesenih od učitelja. S tem, da se zavzemamo za to smer izobraževanja nadarjenih učencev, bo možno doseči to, kar predlagata Cohen in Ambrose (1993). Idejni snovalci bodo morali na novih raziskovalnih spoznanjih v pedagoški psihologiji prevzeti vodilno vlogo pri temeljnih spremembah rednega šolanja s kreativno transformacijo izobraževalnega sistema.

Načrtovanje principov učinkovitega učnega okolja

1. Učno okolje za nadarjene učence bi moralo uvajati in podpirati konstruktiven, kumulativen in k cilju usmerjen spoznavni proces. Toda razumevanje učenja kot aktiven in konstruktiven proces ne bo izključilo možnosti, da si učenci izgrajujejo znanje, ki je posredovano s pedagoškimi intervencami, podprtimi od učiteljev, vrstnikov in izobraževalnih medijev. Ta princip vsebuje stališče, da je učinkovito učno okolje (proaktivno) opredeljeno z uravnoveženjem med učenjem z odkrivanjem in osebnim raziskovanjem na eni strani ter sistematičnim poukom in svetovanjem na drugi strani.
2. Učno okolje bi moralo povečati učenčevo samousmerjanje procesa spoznavanja. To pomeni, da bo zunanje uravnavanje znanja in spretnosti spoznavanja v obliki sistematičnega pouka zamenjano z učenčevo samostojno aktivnostjo usmerjanja svojega lastnega učenja. Z drugimi besedami, tekom učenčeve učne zgodovine s samouravnavanjem učenja bo progresivno povečana vrednost zunanjega pedagoškega uravnavanja.
3. Učenčevi konstruktivni procesi učenja bodo potekali v avtentičnem okolju, kjer je bogastvo virov, učnih gradiv, materialov in orodij, ki nudijo veliko možnosti za socialno interakcijo in sodelovanje. Da bi pospešili razvoj učenčevih dispozicij za produktivno učenje in mišljenje, posebno z vidika motiviranja, bo učno okolje moralo zagotoviti praktične izkušnje z različnimi kategorijami znanja in spretnosti v različnih okoliščinah.

4. Da bi lahko upoštevali individualne razlike med učenci v kognitivnih, afektivnih in motivacijskih vidikih, bo moralo učno okolje omogočiti fleksibilno prilagajanje poučevanja. Posebej pa bo potrebno upoštevati uravnoteženje med samouravnavanjem in zunanjim uravnavanjem učenja ter odnos med kognitivno usmerjenimi intervencami in emocionalnim svetovanjem, ki je odvisno od tega, ali je učenec v učnem ali reprodukcijskem procesu.
5. Če upoštevamo, da igrajo znanje iz specifičnih področij, hevristične metode in metakognitivni vidiki komplementarno vlogo v učenju in reševanju problemov, bo moralo učinkovito učno okolje (proaktivno) pridobivati učne in miselne spretnosti, vključene na različnih kurikularnih in predmetnih področjih.

Zaključki

Novejše raziskave v pedagoški psihologiji so problematizirale stališča, da so posebni dosežki visoko določeni z notranjimi sposobnostmi in talenti. Res je, da precej empiričnih raziskav podpira nasprotno koncepcijo, to je, da so visoki dosežki pridobljeni kot posledica intenzivnega in vztrajnega treninga, izkušenj in prakse v optimalnih pogojih okolja. Raziskovanja v prejšnjih desetletjih so na področju pedagoške psihologije prinesla mnoga znanja, ki so lahko vodič pri načrtovanju optimalnih pogojev okolja za učenje in poučevanje nadarjenih otrok. Toda v bližnji prihodnosti je pričakovati, da se bodo raziskave, povezane z izobraževanjem nadarjenih učencev, gibale v smeri zgoraj opisanih novih pojmovanj o učenju in pouku. Medtem, ko bodo ti premiki koristili raziskovanju v pedagoški psihologiji, bodo koristni tudi za pedagoško prakso edukacije talentov. Pozitivni delež bo recipročen. Kakor je bilo že rečeno, lahko pri snovanju novega pojmovanja učenja in poučevanja nadarjenih preko tega vpeljujemo temeljne inovacije v širšem šolskem sistemu. Tudi raziskovalno delo v pedagoški psihologiji bo pridobilo iz te povezanosti študija izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev: npr., longitudinalne študije nadarjenih učencev bodo pomagale pri razkrivanju še ne pojasnjenega razvoja visoko strokovnega oz. ekspertnega znanja.

V celotnem prispevku je bil v središču nadarjen učenec. Posebej je bilo poudarjeno, da vključuje ustvarjalno učinkovito učno okolje za spodbujanje konstruktivnega učnega procesa spremembo v položaju in vlogi učencev. Ti morajo postati uresničevalci svojega lastnega spoznavnega procesa. Pri tem je pomembno dodati, da zahteva močno učno okolje tudi bistvene spremembe v vlogi učiteljev. Namesto, da bi bil učitelj edini izvor informacij in imel popolno kontrolo nad celotno situacijo poučevanja in učenja, kakor to velja v tradicionalnem učenju in poučevanju, postane učitelj »privilegirani« član skupnosti izgrajevalcev znanja, ki oblikuje neko intelektualno spodbudno razredno klimo, usmerja učenje in aktivnosti pri reševanju problemov, spodbuja izzivalna vprašanja, nudi mentorsko podporo in postavlja zidarske odre (prinaša gradiva za zidarske odre, pospešuje učenčevo motivacijo in odgovornost za samostojno učenje).

Drugi osrednji problem našega prispevka je bil izobraževanje nadarjenih učencev v šoli. Tehtno utemeljena splošna praksa je, da se mora razvoj nadarjenosti začeti, še preden vstopi učenec v obvezno osnovno šolo. Zato bi se moralo ustvarjanje optimalnih pogojev okolja za razvoj učenja in spoznavanja posebnih dosežkov pričeti čim bolj zgodaj. Bistveno je, da nadarjenim učencem zagotovimo ustrezno učno podporo in svetovanje že v zgodnjem otroštvu, v družini in v predšolskem izobraževanju, vzporedno z zgoraj opisanim učinkovitim učnim okoljem.

Literatura

- Ackerman, P. L., Sternberg, R. J. in Glaser, R. (ur.) (1989). *Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research*. New York: W. H. Freeman & Co.
- Bereiter, C. in Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. V L.B. Resnick (ur.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (str. 361–392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boekaerts, M. (1988). Motivatie en cognitief functioneren van de leerling [Motivation and cognitive functioning of the pupil]. V G. Kanselaar, J. L. van der Linden in A. Pennings (ur.), *Begaafdheid: Onderkenning and beïnvloeding [Individual differences in giftedness: Identification and education]* (str. 121–130). Amersfoort/Leuven: Acco.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149–167.
- Brown, J. S., Collins, A. in Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. V K. A. Heller, F. J. Monks in A. H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 649–668) Oxford: Pergamon.
- Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The status of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37, 105–112.
- Cobb, P. (1994). Constructivism and learning. V T. Husen in T. N. Postlethwaite (ur.), *International encyclopedia of education* (2. izd.) (str. 1049–1052). Oxford: Pergamon.
- Cohen, L. M. in Ambrose, D. C. (1993). Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented. V K. A. Heller, F. J. Monks in A. H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 339–363). Oxford: Pergamon.
- Cropley, A. J. (1993a). Giftedness: Recent thinking. *International Journal of Educational Research*, 19, 89–98.
- Cropley, A. J. (1993b). Giftedness and school: New issues and challenges. Guest editorial. *International Journal of Educational Research*, 19, 3–4.
- De Corte, E. (1990). Acquiring and teaching cognitive skills: A state-of-the-art of theory and research. V P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant in R. J. Takens (ur.), *European perspectives in psychology, Volume 1* (str. 237–263). London: John Wiley.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30, 37–46.

- De Corte, E., Greer, B. in Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. V D. Berliner in R. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 491–549). New York: Macmillan.
- De Jong, F. P. C. M. (1992). *Zelfstanding leren. Tegulatie van het leerproces en leren reguleren: Een procesbenadering. [Independent learning. Regulation of the learning process and learning to regulate: A process approach]*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Dochy, F. J. R. C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning*. Utrecht: Lemma.
- Ericsson, K. A. in Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725–747.
- Fox, L. H. in Washington, J. (1985). Programs for the gifted and talented: Past, present and future. V F. D. Horowitz in M. O'Brien (ur.), *The gifted and talented. Developmental perspectives* (str. 197–221). Washington, DC: American Psychological Association.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129–144.
- Glaser, R. in Bassock, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631–666.
- Glaser, R. in Chi, M. T. H. (1988). Overview. V M. T. H. Chi, R. Glaser in M. J. Farr (ur.), *The nature of expertise* (str. XV–XXVIII). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 170–218.
- Hayes, J. R. (1985). Three problems in teaching general skills. V S. F. Chipman, J. W. Segal in R. Glaser (ur.), *Thinking and Learning Skills, Volume 2: Research and open questions* (str. 391–405). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, K. A., Monks, F. J. in Passow, A. H. (ur.) (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Jackson, N. E. (1993). Moving into the mainstream? Reflections on the study of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 46–50.
- Kanevsky, L. (1994). Group and individual differences in gifted students' learning potentials. *Roeper Review*, 17 (3), 157–163.
- Lave, J. in Werner, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in poučevanja [Psychology of learning and teaching]*. Ljubljana: DZS.
- Marton, F., Dall'Alba, G. in Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Marton, F. in Saljo, R. (1984). Approaches to learning. V F. Marton, D. J. Hounsell in N. J. Entwistle (ur.), *The experience of learning* (str. 36–55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Okagaki, L. in Sternberg, R. L. (ur.) (1991). *Directors of development: Influences on the development of children's thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Overtom-Corsmit, R., Dekker, R. in Span, P. (1990). Information processing in intellectually highly gifted children by solving mathematical tasks. *Gifted Education International*, 6, 143–148.

- Passow, A. H., Monks, F. J. in Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. V K. A. Heller, F. J. Monks in A. H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 883–903). Oxford: Pergamon.
- Perkins, D. N., Jay, E. in Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill Palmer Quarterly*, 39, 1–21.
- Resnick, L. B. (1994). Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. V L. Hirschfeld in S. Gelman (ur.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (str. 474–493). Cambridge: Cambridge University Press.
- Režek, A. (2004). *Metakognitivno učenje in poučevanje nadarjenih otrok [Metacognitive learning and teaching of gifted]*. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta [Unpublished B. A. thesis, University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia].
- Salomon, G. (ur.) (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon, G. in Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 326–637.
- Schneider, W. (1993). Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance. V K. A. Heller, F. J. Monks in A. H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 311–324). Oxford: Pergamon.
- Shuell, T. J. (1992). Designing instructional computing systems for meaningful learning. V M. Jones in P. H. Winne (ur.), *Adaptive learning environments: Foundation and frontiers (NATO ASI Series F: Computer and Systems Sciences, Vol. 85)* (str. 19–54). Berlin: Springer-Verlag.
- Simons, P. R. J. (1989). Learning to learn. V P. Span, E. De Corte in B. van Hout-Wolters (ur.), *Onderwijslerprocessen: Strategieën voor de verwerking van informatie [Teaching-learning processes: Strategies for information processing]* (str. 15–25). Amsterdam/Lisse: Swets, Zeitlinger.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken [Learning styles and regulation of learning processes in higher education: Toward process-oriented instruction in independent thinking]*. Amsterdam/Lisse: Swets, Zeitlinger.
- Von Glaserfeld, E. (ur.) (1991). *Radical constructivism in mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Vosniadou, S. (1992). Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology*, 44, 347–357.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prispelo/Received: 09.10.2006

Sprejeto/Accepted: 18.12.2006

Ocena psihološkega instrumenta "Moja čustva do" – Lestvica MCD

*Zoran Milivojević**

Beograd, Srbija

Review of the psychological instrument "My emotions to" – MCD Scale

Zoran Milivojević

Belgrade, Serbia

Ključne besede: čustva, lestvice, medosebni odnosi, psihodiagnostika, svetovanje, psihoterapija

Key words: emotions, scales, interpersonal relations, psychodiagnostics, counseling, psychotherapy

Crnkovič, M. (2006). *Moja čustva do; lestvica MCD; priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva (102 str.). [ISBN 961-6068-51-2]

CC = 2223, 2360

Po skrbnem pregledu psihološkega instrumenta Lestvica MCD (ali Moja Čustva Do) avtorice Metode Crnkovič, univ. dipl. psihologinje in specialistke psihološkega svetovanja, kakor tudi priročnika, ki ga spremlja, pa tudi po svojem lastnem testiranju instrumenta na nekaj klientih in kolegih sem prišel do sklepa, da gre za zelo koristen, obsežen, prilagodljiv, učinkovit in praktičen instrument, ki v znatnem obsegu lajša delo z ljudmi. Zaradi vsega tega ga toplo priporočam, saj verjamem, da ga bodo različni strokovnjaki dobro sprejeli in da bo v resnici široko uporaben. Kot recenzent torej lahko dam zelo pozitivno oceno o instrumentu in priročniku, ki ga spremlja.

Psihološki instrument Lestvica MCD je zelo enostaven instrument tipa »papir in svinčnik«, kar pripomore k njegovi praktičnosti: na enem listu je enostavno vprašanje o tem, kakšni so občutki vprašanega do določene osebe (po izboru), temu pa sledi 22

* Naslov/Address: Zoran Milivojević, dr. med., psihoterapevt, učitelj in supervizor T. S. T. A, Beograd, e-mail: zoran@milivojevic.com

čustvenih stanj, ki jih mora vprašani oceniti na 10-stopenjski lestvici, kjer se pomen vrednosti giblje v razponu od *nič* do *zelo močno* oz. *zelo veliko*. Na tej 10-stopenjski lestvici so tri področja izraženosti, in sicer *slabo izraženo* (0–3 točke), *srednje izraženo* (3,1–6,9 točke) in *močno izraženo* (7–10 točk). Čustvena stanja oz. čustva, občutki so izbrani zelo pazljivo, na samem listu pa so dobro razporejeni.

Že nekaj let sem spremljal razvoj tega instrumenta in avtoričine poskuse, da z različno obsežnim seznamom občutkov zaobjame potencialno celovitost čustvenega odnosa neke osebe do drugega ali do same sebe. Končna verzija, ki obsega 22 čustev, je naslednja: *spoštovanje, jeza, razočaranje, želja po bližini, občudovanje, strah, prezir (zaničevanje), sovraštvo, žalost (potrtost), hvaležnost, ljubezen, usmiljenje (sočutje), zaljubljenost, zavist (nevoščljivost), občutki krivde, naveličanost, čustvena navezanost, ljubosumnost, odtujenost, užaljenost (zamera), zaupanje* in na koncu *zadovoljstvo*. Lestvica torej identificira in meri 22 dimenzij, kar ji daje značaj testne baterije.

Priročnik, ki spremlja Lestvico MCD in ki ga je gospa Crnkovič napisala v sodelovanju z gospodom Rokom Podkrajškom, univ. dipl. psih. (poglavje o razvoju čustev), in z doc. dr. Gregorjem Sočanom, univ. dipl. psih. s Katedre za psihološko metodologijo Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani (poglavje o zanesljivosti instrumenta in o njegovih drugih psihometričnih lastnostih), povsem ustrezno izpolnjuje svoj namen. Po kratkem in jedrnatem pregledu vseh čustev, ki jih meri Lestvica MCD, je predstavljenih več primerov iz prakse, ki zelo koristno pojasnjujejo uporabo Lestvice MCD v zelo različnih kontekstih.

Čustva se pojavljajo v tistih razmerah, ki jih oseba ocenjuje kot pomembne. Z drugimi besedami, oseba skozi čustva doživlja svoje vrednostne in kognitivne ocene. V tem smislu je Lestvica MCD zelo dober instrument, s katerim se identificirajo tisti vidiki nekega odnosa, ki jih vprašani v resnici doživlja kot pomembne.

Lestvica MCD je tako organizirana, da dobesedno *preseje* celoten čustveni odnos, ki se vzpostavi med vprašanim in neko drugo osebo, njim samim ali določenim objektom. Taka organiziranost ji daje potrebno univerzalnost in uporabnost v številnih situacijah. Končni seznam 22 čustev, ki jih ta instrument meri, je dovolj obsežen, da ustreže zahtevam večine situacij, ki se pojavljajo v praksi, to pa zagotavlja njegovo široko uporabo.

Še posebej je dobro, ker je avtorica zasnovala Lestvico MCD tako, da meri tako občutke zavračanja kot tudi občutke sprejemanja. Med temi občutki je vzpostavljeno dobro ravnotežje, tako da ni, kot pri nekaterih drugih instrumentih, poudarka le na neprijetnih občutkih in na tistem, kar je patološko. Takšna harmonična usmerjenost na občutke različne vrednosti daje Lestvici MCD uporabnost tudi v kontekstih, ki niso patološki ali klinični, kot so na primer različne oblike psihosocialnega svetovanja, delo v šoli, preventivno delo z mladino, v procesu edukacije in supervizije v psihoterapiji in svetovanju, partnerska terapija in svetovanje ipd. Po drugi strani pa harmonična usmerjenost tega instrumenta omogoča, da psihoterapevt v klinični praksi, ki jo obremenjuje psihopatologija, ne prezre in ne podceni tudi prijetnih ali pozitivnih

vidikov določenega pacientovega odnosa.

Meni kot praktiku je posebej všeč *hitrost*, ki jo omogoča ta instrument, saj je mogoče v desetih minutah na strukturiran način definirati glavne dimenzije, ki so ali pa jih ni v nekem čustvenem odnosu. V tem pogledu je Lestvica MCD posebej uporabna za različne diagnostične, pa tudi diagnostično svetovalne ali diagnostično terapevtske namene. To bo gotovo v veliko pomoč praktikom, saj jim zelo hitro priskrbi veliko količino »materiala«, ki ga lahko uporabljajo v nadaljnjem svetovalno-terapevtskem delu.

Glede štirih ciljev, ki jih je avtorica opredelila kot cilje Lestvice MCD – ti pa so introspekcija, diagnostika, terapija in raziskovanje – menim, da je ta psihološki instrument sestavljen tako, da z lahkoto dosega vse te osnovne cilje. Z diagnostičnega vidika lestvica daje dober pregled določenega odnosa, ker identificira pomembna čustvena stanja. Tako se mi ustvarja prisposodba ribiške mreže, ki je dovolj gosta, da zajame vse dovolj velike ribe; poleg tega pa je mreža dovolj široka, da spravi na površje tako rekoč vse ribe v nekem, recimo, morskem kanalu. Po dobri identifikaciji (diagnostiki) vseh pomembnih čustvenih vidikov nekega odnosa je mogoče doseči introspektivne in terapevtske cilje. Introspektivni se dosežejo tako, da Lestvica MCD osebo sooči z različnimi čustvenimi razsežnostmi odnosa in prinaša uvid vanje, terapevtski cilj pa izhaja iz tega uvida; ne le, da je ta uvid lahko terapevtski sam po sebi, tudi zaradi obilja zaobseženega ter identificiranega materiala odpira številne poti za nadaljnjo terapevtsko obravnavo. Tako kot je pokazala raziskava iz leta 2004 med dijaki gimnazije, se lahko Lestvica MCD uporablja tudi kot instrument za raziskovanje v socialni psihologiji. V tem pogledu je ilustrativen primer, ki ga avtorica navaja v priročniku, odnos do določene skupine nepriviligiranih (Romov).

Obsežnost instrumenta Lestvica MCD ni le v številu dimenzij, ki jih meri, ampak tudi v številu potencialnih objektov, do katerih ima subjekt (vprašani oziroma vprašana) določen odnos. V središče raziskovanja z Lestvico MCD lahko postavimo katerokoli osebo, ki je vprašanemu pomembna (odnosno pomembna ali situacijsko pomembna), ne glede na to, ali je živa ali mrtva; prav tako v središče lahko postavimo tudi subjektov odnos do samega sebe, ali pa odnos do kateregakoli objekta, situacije, pojava oziroma pomembnega abstraktnega koncepta.

Če gre za kategorije oseb, ki jih Lestvica MCD lahko zajame, potem je njihov razpon zelo velik. Kot navaja avtorica, jaz pa se kot recenzent popolnoma strinjam, jo lahko uporabimo pri vseh tistih osebah, ki so dovolj stare in duševno razvite, da razumejo pomen posamičnih čustev, in ki imajo minimalno introspekcijo. V tem smislu je Lestvica MCD lahko tudi pedagoško in terapevtsko sredstvo, ki povečuje tisto, kar se danes imenuje čustvena pismenost, oziroma v nekaterih različicah tudi čustvena inteligentnost. Povsem je primerna za delo z ljudmi, ki trpijo zaradi neke oblike čustvene nepismenosti (aleksitimije) tako, da bodisi nimajo koncepta določenega občutka bodisi nimajo besede za občutek ali pa težko prepoznavajo in razločujejo svoje občutke. Poleg tega je Lestvica MCD uporabna pri delu z vsemi tistimi, ki so se pripravljani odpreti in iskreno raziskati svoje občutke, bodisi kot sredstvo rasti in razvoja bodisi kot sredstvo svetovalne

ali psihoterapevtske intervencije. Posebno pomembno področje so vse osebe, ki trpijo zaradi določenih disforij, nerazpoloženja, ki je povezano z nekimi drugimi ljudmi, nekim objektom, situacijo ali s stališčem do samega sebe. Lestvica MCD je posebej uporabna kot komunikacijsko sredstvo pri delu s tistimi klienti, ki niso nagnjeni k abstraktnemu razmišljanju in verbalizaciji čustev ter imajo zaradi tega manjši odpor do pisnega izražanja. Lestvica MCD je posebej primerna pri delu z ljudmi, pri katerih je močno izražen protimični učinek občutka in so navezani na določen trenutni občutek, afekt ali razpoloženje do neke druge osebe, situacije ali objekta. Z uporabo Lestvice MCD je vprašani prisiljen uzreti svoj odnos do nekoga ali nečesa skozi 22 različnih dimenzij, kar mu daje uvid v celovitost odnosa. S tem dosežemo, da se celota odnosa ne reducira na trenutno aktualni del, element ali detajl.

Glede na enostavnost, obsežnost, prilagodljivost, uporabnost in praktičnost bi bila škoda, če bi to pomožno diagnostično in terapevtsko sredstvo ostalo v izključni domeni psihološke uporabe. Zato podpiram avtoričino idejo o dostopnosti tega instrumenta vsem tistim strokovnjakom, ki se ukvarjajo z ljudmi in ki so usposobljeni za področje duševnosti in čustvovanja. Poleg psihologov so to psihiatri, pedagogi, socialni pedagogi in drugi svetovalni delavci in psihoterapevti. To pomeni, da bi morala biti Lestvica MCD na razpolago ne le v ustanovah, ki jo uporabljajo v klinične namene, pač pa tudi v šolah, centrih za socialno delo, vzgojnih zavodih, različnih svetovalnicah, nevladnih organizacijah pa tudi v kadrovskih službah v podjetjih.

Menim tudi, da je v psihoterapevtskem delu, še posebej v terapiji parov ali v zakonski terapiji, zelo koristna *obrnjena uporaba lestvice* v smislu »njegova ali njena čustva do mene«. Tako je mogoče, da vsak par izpolni Lestvico MCD zase in za drugega, potem pa se rezultati uporabijo za boljše medsebojno spoznavanje in nadaljnjo terapevtsko obravnavo.

Prav tako ugotavljam kot supervizor psihoterapevtskega in svetovalnega dela, da je Lestvica MCD zelo koristna med supervizijo, ker omogoča hitro orientacijo v kontratransfernih in transfernih reakcijah in v vzporednem procesu, ki teče med superviziranim in klientom, superviziranim in supervizorjem ter obratno, od supervizorja do superviziranega.

Ko sem preučeval Lestvico MCD za potrebe te recenzije, sem naredil nekaj testnih izpraševanj v različnih kontekstih. Močan vtis je name naredilo dejstvo, da sem v zelo kratkem času dobil ogromno količino podatkov. To je pripomoglo k temu, da tudi sam kot strokovnjak sprejemam ta instrument in ga priporočam drugim. To priporočilo ne velja le za klinično in drugo psihoterapevtsko prakso, ampak tudi za vse oblike supervizije, pa tudi v vzgojnih zavodih v Sloveniji, kjer delam kot zunanji supervizor.

K verodostojnosti Lestvice MCD je vsekakor pripomoglo preliminarno raziskovanje na skupini gimnazijcev v Litiji, objavljeno leta 2004. Raziskavo je metodološko zasnoval doc. dr. Gregor Sočan. Raziskovanje je pokazalo, da je Lestvica MCD prestala prvi test svoje strokovne in znanstvene zanesljivosti. To je vsekakor ohrabrujoče, verjamem pa, da bodo naslednje raziskave še sledile.

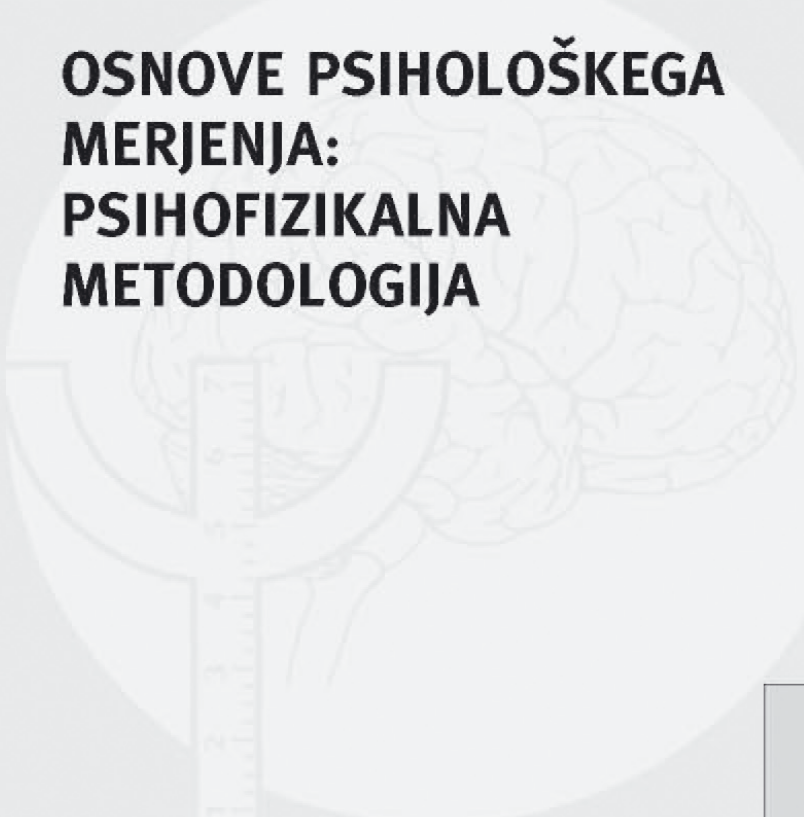
Moje temeljno navdušenje je v tem, da Lestvica MCD prihaja iz prakse in je k njej usmerjena. Takšni instrumenti so vselej dobrodošli psihologom in drugim strokovnjakom, saj v njih prepoznajo orodje, ki jim v resnici hitro in učinkovito pomaga pri delu. Tako prihajamo do zasluženih pohval avtorici, ki je pokazala, da je sposobna združiti visoko strokovnost, znanje in spretnost na eni strani z občutljivostjo, sposobnostjo empatije in občutkom za ljudi na drugi, prav tako pa še z zahtevami vsakodnevne prakse in pragmatičnosti v diagnostičnem, svetovalnem in terapevtskem delu na tretji strani. Temu je treba dodati še resnost, odgovornost in poglobljenost pristopa v ustvarjanju in razvoju Lestvice MCD, kar je trajalo točno 10 let. Zbir vsega tega se v resnici redko najde v osebnosti nekega strokovnjaka. Upam, da bo avtorica nadaljevala z izdelavo drugih psiholoških instrumentov, ki bodo dosegli in še presegli ocene, ki jih je dobila Lestvica MCD.

Na koncu lahko rečem, da Lestvica MCD avtorice Metode Crnkovič v resnici pritegne s svojo enostavnostjo, preglednostjo, celovitostjo, obsežnostjo in prilagodljivostjo. Vse to ji daje značaj močnega, uporabniku prijaznega pomožnega diagnostičnega in svetovalno terapevtskega sredstva. V tem smislu ta psihološki instrument zasluži najvišje pohvale. Avtoričino glavno željo in namen, da bi bila Lestvica MCD veljaven in zanesljiv instrument, ki bo bistveno prispeval k spoznavanju človekovih občutkov v konkretnih življenjskih situacijah in k razvijanju empatije, bo ta instrument gotovo uresničil.

FILOZOFSKA FAKULTETA UNIVERZE V LJUBLJANI
ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO

Anja PODLESEK, Klas BRENK

OSNOVE PSIHOLOŠKEGA MERJENJA: PSIHOFIZIKALNA METODOLOGIJA



European initiatives in psychology education and research[#]

Nigel Foreman*
Middlesex University, London, UK

Abstract: Psychology within the EU is likely to become more coherent as a discipline with initiatives such as the European Diploma of Psychology, and more and more countries adopting the Bologna process as the basis of their educational provision. In addition, text books now appear which are adapted from American versions, giving a »European« perspective. The European Federation of Psychologists Associations (EFPA), though it does not award research grants, is keen to promote initiatives such as the new European Research Council, which has recently come into existence. Within EFPA's Committee on Scientific Affairs, there are initiatives to make PhD arrangements more homogeneous across Europe, in order to enhance opportunities for migration and personnel transfer. Some current projects of international interest will be discussed. In particular, ethical issues need to be addressed on a broad scale, since the credibility of psychology, and public confidence in the profession, is dependent upon there being open and transparent ethical procedures. This applies to the conduct of professional therapy and also more mundane matters such as the ethical approval procedures adopted within individual psychology departments in which research is conducted by staff researchers and by undergraduates during training. The British psychological Society has recently produced a document, which is being considered currently for pan-European application, on this issue.

Keywords: psychology, Europe, research, qualifications, ethics

Evropske pobude v psihološkem izobraževanju in raziskovanju

Nigel Foreman
Univerza Middlesex, London, UK

Povzetek: Psihologija v Evropi bo verjetno postala bolj koherentna disciplina, predvsem zaradi pobud, kot je Evropska diploma iz psihologije, in sprejemanja bolonjskega procesa v zakonodajah o izobraževanju v vse več državah. Danes učbeniki, ki so sicer priredbe ameriških verzij, že dodajajo temam »evropsko« perspektivo. V raziskovalni sferi Evropska zveza psiholoških združenj (EFPA), čeprav še ne dodeljuje štipendij, podpira razne »evropsko naravnane« pobude, npr. nastanek novega Evropskega raziskovalnega sveta pred kratkim ali predlog Komiteja za znanstvene zadeve, da bi poenotili doktorski študij v Evropi

[#] The paper was presented at the 5th Congress of Slovenian Psychologists, Ljubljana, Slovenia, November 8–11, 2006.

* Naslov / Address: Nigel Foreman, Psychology Academic Group, Middlesex University, Queensway Enfield, Middlesex EN3 4SA, UK, e-mail: n.foreman@mdx.ac.uk.
Nigel Foreman is Professor of Psychology at Middlesex University, London, UK, also Chair of the International Committee of BPS, a member of the Research Board and Ethics Committee of BPS, co-chair of the past two general assemblies of EFPA and a member of the EFPA Committee on Scientific Affairs.

in povečali možnosti mobilnosti raziskovalcev. Prispevek govori o projektih mednarodnega značaja. Poudarja tudi poenotenje etičnih vidikov, saj sta kredibilnost psihologije in zaupanje javnosti v to stroko odvisni od odprtosti in transparentnosti etičnih postopkov. Ne samo v profesionalnih terapijah, tudi na posameznih ustanovah, ki se ukvarjajo s psihološkim raziskovanjem, in na univerzah, ki o tem poučujejo študente, je nujno sprejemanje etičnih načel. Britansko psihološko združenje je pred kratkim o tem izdalo dokument, ki bi lahko postal vseevropski dokument o etičnih vprašanjih v raziskovanju.

Ključne besede: psihologija, Evropa, raziskovanje, kvalifikacije, etika

CC = 3410, 3450

Psychology within the EU is likely to become more coherent as a discipline with initiatives such as the European Diploma of Psychology, and more and more countries adopting the Bologna process as the basis of their educational provision.

Across Europe, Psychology is one of the most popular academic subjects, and it becomes ever more popular, and especially among women—always about 70% of psychology students are female in all countries. In many central and eastern European countries it is taught as a single entity (all graduates head into “psychology” careers), but it teaches many transferable skills—psychology graduates (at bachelor level) should know about statistics and hypothesis testing, about literature reviewing, writing coherently to present an argument, decision-making, handling people and presentation skills. So psychology graduates are also valued in business and other areas. In the west, Psychology may also be taught as a single honours degree (“BSc or BA psychology”), but it can also be taught as joint honours, i. e. in combination with other valuable applied subjects such as computing, languages, philosophy, economics, business. The latter can lead to jobs in many areas only loosely connected to psychology. (However, about 33% of graduates enter professional practice).

When the European Federation (EFPA) was set up in 1981, it was in part in response to a need to harmonise training across Europe, and one of its objectives was to produce a pan-European qualification for professional practice. After many years of work, the EuroPsy (European Certificate in Psychology) has finally reached fruition. It originated with Ingrid Lunt at the Institute of Education in London (Ingrid is now at Oxford University), plus a committee of psychologists from several EFPA countries, to provide a common benchmark against which psychologists working in the professions (clinical, educational, occupational, counselling) can be “measured”. A pilot project is now being conducted in six EFPA countries: Finland, Germany, Hungary, Italy, Spain and the UK. The most recent meeting was held in Brussels in October, 2006. The issue at present is how to measure the competencies that are needed for registration. After that, assuming it is successful, EuroPsy registration will

be open to qualified psychologists in all 25 member states and 7 other European countries. A EuroPsy Professional Card will be launched.

The EFPA declaration of 2006 describes the EuroPsy as “the comprehensive European standard for the education and training of psychologists who qualify for independent professional practice” (European Federation of Psychologists Associations, 2006). The standard is “based on established scientific criteria for psychology as a science and profession”. It is interesting to see the words “science” and “scientific” featuring so much; we seem to be moving toward evidence-based practice and a more rigorous, scientifically respectable approach to dealing with clients, which is a positive development, I think. Why do we need EuroPsy? The idea is to allow greater mobility, since supply and demand vary widely across Europe. Also it addresses differences in the ways in which psychologists become registered and qualified in different countries. In some countries, there is no supervised professional practice incorporated in training. In Finland, for example (though I am not singling out Finland for special praise or criticism!), there is a generic term (and legally protected title) “psychologist” which is applied across all professional areas, and so someone qualified in psychology (after completing generic training, over 5 years) is able to fulfil roles as an educational psychologist in school; an occupational psychologist in business (human resources); or as a clinical or counselling psychologist in providing clinical assessment and therapy for patients/clients. In other countries, these areas of psychology are highly differentiated and have special training and accreditation under different “divisions” of the national professional body. How do we merge these traditions? The proposal is to have psychologists qualify for “membership of a list” for which it is necessary to fulfil certain criteria, or, if criteria are not fulfilled, it must be specified what that individual needs to do to meet those criteria. Some countries will be net donors, others net recipients, of course, depending on salary scales, and also language factors, I guess. The relatively high salaries paid to UK clinical psychologists (they earn much more than university lecturers!) make the UK a popular country, especially as many psychologists throughout Europe speak very good English. (Under proposed UK statutory regulation, a standard of ESL of 7 is likely to be required, and perhaps 7.5 or 8, for practice). I do not envisage a great outflow of UK psychologists to Sweden and Finland (or Slovenia, I guess). There will be other criteria set by individual employers, of course, in addition to the diploma, but the diploma is a good starting point. Eventually, if university curricula are merged, via the adoption of the Bologna ideals, then it will become much easier to assess exactly what an individual has studied, and what their qualifications comprise. At present it is guesswork to some extent. EFPA specifically argues against the Bologna idea of a 3 year training that could train professionals for the labour market; 6 years in total is required (3 + 2 + 1, giving 300 ECTS). The Europsy qualification is mainly intended to (a) increase potential mobility, but equally (b) to protect the public, since qualifications are properly scrutinised, and a commitment to ethical codes is also a requirement of registration. It is a stepping stone toward European integration in Psychology.

Language is likely to be contentious. At the EFPA general assembly in Vienna in 2003, which I had the pleasure of co-chairing, one delegate complained about the use of English on the EFPA web site, English language adoption for EFPA conferences and so on. “Shouldn’t EFPA”, he asked, “stand for the English Federation of Psychologists Associations?” I pointed out then that it is the size and economic power of the USA that largely drives this phenomenon; it’s to the US that many Europeans apply for grants (writing in English), they read much of the influential literature in English and translate their own works if they want broad circulation. It is frankly no pleasure to me, having the greatest admiration for the French and Russian languages, that a psychologist who is a native speaker of the language of Pushkin or Dostoyevsky, Sartre or de Maupassant has to speak “American” to contribute to international conferences! However, this is a phenomenon that we are stuck with. The French are especially concerned about promoting French language and culture, though in recent years they have had to give in to practical pressures. Even French government ministries now publish reports in English; they want circulation and if publication is in French, no-one reads them.

There were complaints at the last EFPA European Congress in Granada, when many talks were given in Spanish—it was suitable in Granada, since there were many local participants. I can assure you that in Prague in 2007, all materials will be available, well, not in Slovenian, but at least in English (or American, whichever you prefer).

Euro PhD

The Spanish have been especially active here (Jose Prieto) in arguing for pan-European accreditation of PhDs. But PhDs vary, and in discussions, many anomalies have appeared which make the exercise rather difficult: centrally awarded PhDs versus university-based awards, for example, and public defences versus more intimate viva voce examinations. PhDs can be early qualifications, versus late “doktorats”; the latter apply within France, so this is not just an eastern European phenomenon. But is accreditation necessary? Yes, if the PhD is a “guarantee” of mobility, but it is unclear what this means. Anyone can apply for university positions in Britain; there is no barrier. We already employ lecturers coming from Italian, Polish, French universities. Assessment is on the basis of grant-worthiness and potential, research track record, and language skills.

I think that there are misunderstandings about the situation in the US. It is often said that in the US, professionals can move from one state to another, but it’s not always so. In clinical psychology, those accredited and given practice certificates in one US state cannot often move to another without taking additional qualifications! Among university teachers, there are anomalies. The APA only accredits postgraduate qualifications, whereas both undergraduate and postgraduate qualifications are accredited in the UK. Membership of British Psychological Society is achieved on

the basis of undergraduate qualifications. Because we accredit first degrees, it does happen that people from the US do not meet our criteria if they have studied liberal arts psychology, with less than 50% psychology in the total syllabus. They can be eminent researchers from prestigious universities, but do not meet our requirements for basic accreditation! Strange but true.

A European approach to Psychology?

Is it possible to identify a European approach to psychology, European syllabus and materials, as distinct from American? The European and American traditions are obviously close, but do they differ? According to Michael Eysenck (son of Hans), the development of psychology in the US began with a pervasive influence of behaviourism, whereas in many European countries it originated within philosophy: Descartes, Spinoza, Locke, Berkeley, Mill and Kant (Eysenck, 2001). The great early European laboratories were those of Weber, Fechner and Wundt in Germany—often dualistic in approach and concerned with the ways in which inner perceptions and feelings reflected the psychophysical reality of the world “out there”. In fact, behaviourism also began there. It was while working in a German laboratory in the late 19th century that Sechenov (Sechenov who, in St Petersburg, led to Pavlov and Bechterev) noted that a horse would salivate at just the sight of its hay bag, and there the great traditions began, from St Petersburg or from New York. Interestingly, both Watson and Sechenov suffered similar fates at the hands of their rather puritan universities, both being ostracised for marital infidelities. But behaviourism was a late comer in Europe, it was one of many approaches in psychology. The influence of behaviourism (especially Watson and Skinner) was more enduring and deeper in the US. Michael Eysenck argues that at one end of a research continuum is theory-driven research (which may sometimes lack experimental rigour), while at the other end is the measurement of observables (which may lack theoretical rigour). The US can be seen to be more often located at the measurement end and Europe most often at the theoretical end. American personality research has focused on measurement, whereas Hans Eysenck (the father) argued for the need for a theoretical understanding of the genetic, biological underpinnings of individual differences in personality.

UK psychology has, of course, been very strongly influenced by US psychology, the Anglo-American tradition. Atkinson and colleagues (Hilgard and Atkinson—even used when I was an undergraduate), who, incidentally, became the first psychology textbook millionaires, were able to produce glossy expensive texts much favoured by students. They incorporated learning assessment and dialog box approaches which were useful didactic tools. But it was the size of the US market that enabled these to be developed. Someone from Oxford University Press commented to me recently that for “Oxford” read “USA”. But text books now appear which are adapted from American versions, giving a “European” perspective. Books (by Ameri-

cans but with European authors added) such as Carlson's *Introduction to Psychology* (Carlson, Martin, & Buskist, 2003) and Zimbardo's *Psychology: A European Perspective* (Zimbardo, McDermott, Jansz, & Metaal, 1995) are adaptations. In the past many of the examples given in US textbooks related to e. g. US coinage and US concepts. Some argue that Maslow's hierarchy is based upon a very American model of what drives people. It is a very individualistic model, while many European countries are generally more collectivist. Moreover, the style is different. As Neil Martin pointed out, American texts were criticised by editorial boards for "not taxing students enough": they "spoon-fed without evaluating the material they presented" (Martin, 2001). Also, large chunks of important research conducted by psychologists in Europe were routinely ignored. A recent American text trumpeted as a "definitive introduction to forensic psychology" featured no research by Davies, Gudjonsson, Bull, Canter, Memon or Bruce, all of whom are prominent Europeans in the field.

The European Federation of Psychologists Associations (EFPA), though it does not award research grants, is keen to promote initiatives such as the new European Research Council, which has recently come into existence.

I mentioned earlier that EFPA is keen to promote science. EFPA was called EFPPA (European federation of professional psychologists' associations) but its name was changed in 2001 to reflect the fact that science features in psychology as much as professional practice.

Recently the European Research Council (ERC) was set up. Guess, please: How many psychologists featured on the founding board in 2005?

The answer is: not one. Not a single psychologist. In the US it would have been different. We do have a job to do to convince the academic community in Europe that psychology is a science. This perhaps reflects what I said earlier; psychology varies across Europe, in part due to its history and inspirations (philosophers, also Freud). Psychologists do now feature as members of sub-boards of the ERC, I am happy to tell you.

The new ERC will be responsible for the funding of research on a Europe-wide basis starting with FP7. Probably as in the past big consortium arrangements will be favoured: many partners, multimillions of euros. But there are problems with big international consortia arrangements. They are much loved by bureaucrats (because they don't require much intervention from Brussels), but administration within a consortium can be a nightmare. Certainly, they do have the effect of drawing together European partners and traditions into symbiotic relationships. The EU seems to regard this as ideal politically, although many people working in science do not agree. In the past I have experienced projects which fail to deliver on some meas-

ures, because a failure to deliver by researchers in country X leads to a delay in the contribution of country Y and these delays in turn are compounded to create an impossible situation for country Z. Exchange rates and VAT exemption apply differentially across countries and sometimes people find themselves 150,000 euros in debt because these things had not been properly accounted at the outset. Also, in comments made by both the British Psychological Society's Research Board and EFPA's Committee on Scientific Affairs, often psychological research is cheaper (not fMRI!) than neutron accelerators, and sometimes we can use a laptop computer or even paper and pencil if necessary. I work in technological areas, but many do not. Many EU grants are vast; smaller grants would create more competition and greater inclusion.

Current topics of international interest

International articles in *The Psychologist*—which include Slovenia, of course—provide some examples specific to the countries concerned, and are worth consulting on the BPS website (see international committee pages on www.bps.org.uk). In the December issue, we cover Ukraine (the progress of psychology in the wake of the “orange revolution”) and Romania will be covered in January/February, about the time when they and Bulgaria accede to the EU. We try to cover topical countries. So far, about 30 have been covered.

We have heard at your conference about excellent neuroimaging work and electrophysiological work being done here in Ljubljana, also about positive psychology which features prominently in the west also, and if I don't mention these it is not because they are not important.

But if I had to identify some »emerging« priorities, there are 3 major areas of research that are worth highlighting and which I think are predominant—I hope that my international colleagues agree. They are (a) ageing and assistive technology research—includes disability and rehabilitation, (b) terrorism and cultural diversity (this has been a recent development) and the related areas of (c) culture and identity, also individual differences, gender issues (in relation to access to employment), and so on. I will only discuss the first of these.

Ageing, disability, and technology. I don't like to group ageing with disability, because many young disabled people see it as demeaning to be labelled together with old folk. However there is overlap in terms of the applications of technology. In each member state, assistive technologies have limited markets. For example, when the “possum” (in Latin, “I can”) communicator was introduced in the UK as an augmentative communication device (head-mounted touch device for keyboard or symbol board activation) it almost floundered. The special needs population who could use the device numbered only thousands. But within the EU as a whole, the total number of people with “special needs” might be 60 million (depending how the calculations

are done) so that what is economically non-viable in a member state becomes commercially viable across Europe. As with publishing and markets, size matters, and the EU in this instance provides a bonus by expanding markets.

Ethics

I mentioned earlier the attempts to create harmonisation in terms of ethical codes, principles and guidelines. There is an EFPA standing committee on ethics, chaired by Geoff Lindsay, and a European ethics metacode, to which your own Society subscribes. This covers mainly professional practice (in relation to clients) but there is also the more mundane matter of ethical approval for research within universities—granting approval for projects undertaken by staff and students. Recent discussions at the EFPA Committee on Scientific Affairs have revealed substantial variation in this sphere. Why is this important? I think, for four reasons in particular: To

1. Maintain the image of psychology and public confidence in the profession
2. Protect and enhance good practice
3. Avoid harm; protect participants; ensure after-care
4. Avoid negative publicity

It's important to begin at undergraduate level, when students are planning final projects at the end of their undergraduate courses. This is regarded as both a teaching and learning exercise, but participants should be protected at any level. Public confidence in our profession is dependent upon there being open and transparent ethical procedures. The British Psychological Society has recently produced a document, which is being considered currently for pan-European adoption, on this issue (British Psychological Society, 2004).

Ethics is a strange beast. Paradoxically, while the importance and significance of ethics and adherence to strong ethical codes is regarded as ever more important, I have never known an area within which conferences are as frequently cancelled as in ethics. Why? Ethics is “aspirational”; we exhort people to adhere to ethical codes, while accepting that it is not a question of “do this, it is ethical” and “don't do that, it is unethical”. Can we ever completely guarantee avoiding harm? Ethics is littered with caveats. A recent example of an unexpected ethical issue in the UK relates to a girls' school, where pupils asked to participate in a psychological study completed a body image and eating questionnaire, which was assumed to be ethically neutral. But afterwards, parents began phoning the school saying that, ever since participating in the study, their daughter had been viewing herself in the mirror each morning, not eating properly and risking anorexia. Having strong ethical approval in place does not prevent such problems but helps us to anticipate them and deal with them in ways that enhance psychology.

References

- BPS (British Psychological Society) (2004, July). *Guidelines for Minimal Standards of Ethical Approval in Psychological Research*. Research Board Working Party on Ethical Practices in Psychological Research, Convenor: Professor Max Velmans. Retrieved November, 2006, from http://www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file_uid=B0FA9065-1143-DFD0-7EC4-3DEC336C2ADA&ext=pdf
- Carlson, N. R., Martin, N. R., & Buskist, W. (Eds.) (2003). *Psychology: European Edition*. New York: Pearson.
- EFPA (European Federation of Psychologists Associations). (2006). *EFPA Declaration 2006. The European Standards of Education and Training in Professional Psychology — EuroPsy*. Retrieved November, 2006, from <http://www.efpa.be/doc/EFPA%20Declaration%20on%20EuroPsy%202006.pdf>
- Eysenck, M. (2001). How do European and US Psychology differ? *The Psychologist*, 14 (7), 352–355.
- Martin, N. (2001). Why and how European publishers are taking on the American heavy-weights. *The Psychologist*, 14 (7), 352–353.
- Zimbardo, P., McDermott, M., Jansz, J., & Metaal, N. (1995). *Psychology: A European Text*. London: Harper Collins.

V naslednji številki (letnik 15, številka 4, 2006) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ bodo predvidoma objavljeni naslednji prispevki [Forthcoming articles]:

Petra Dolenc

Lestvica samozaznave za otroke

Ana Krevh

Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice anksioznosti za otroke in mladostnike

Ljubica Marjanovič Umek, Gregor Sočan in Katja Bajc

Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi otroka/mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja

Tina Kavčič in Maja Zupančič

Razlikovalno odzivanje staršev na sorojence v otroštvu

Helena Smrtnik Vitulić

Nadzor čustev v otroštvu in mladostništvu

Tinkara Pavšič Mrevlje

Materinstvo in objektni odnosi v okviru trajanja dojenja

Aleksander Koporec

Razširjenost prijateljstva v slovenskih organizacijah

Renata Marčič

Povezanost samopodobe in samospoštovanja z nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji

Navodilo avtorjem prispevkov

Opredelitev prispevkov

V Psiholoških obzorjih so objavljeni prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega sveta, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti napisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. Avtorji morajo sami poskrbeti za jezikovno lekturo prispevkov. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odlikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod*, *metoda* (s podpoglavji *udeleženci*, *priporočki* oziroma *inštrumenti* ter *postopek*), *rezultati*, *razprava* in *literatura*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih preuči in kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predlogi za nadaljnje raziskovanje. *Metaanalitična študija* predstavlja posebno vrsto članka, v katerem avtor s pomočjo posebne raziskovalne metodologije, značilne za metaanalitične študije, pregledno predstavi rezultate številnih empiričnih študij na temo nekega raziskovalnega problema.

Struktura prispevka

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

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

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

Tehnična navodila za predložitev prispevkov

APA standardi

Oblika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priročniku za pisanje raziskovalnih poročil, ki ga je izdalo ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, 5. izd., 2001) in je že pred leti postal mednarodni standard, ki ga upoštevamo tudi slovenski psihologi. Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in ki bo sodil v okvir »*namenjena in ciljev revije*«, bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema kompetentnima ocenjevalcema.

Oblikovni izgled

Avtorji besedilo prispevka pripravijo v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows) in ga shranijo v datoteki standardnega formata, npr. .doc ali .rtf. Besedilo naj bo napisano na dvovrstičnim ali 1,5 vrstičnim razmikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Times Roman, Arial, Helvetica, Courier) velikosti 12, besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica. Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmiki).

Tabele, slike, opombe

Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). Tabel in slik avtorji ne vstavljajo v besedilo, pač pa jih pripravijo v ločeni datoteki, v katero najprej vstavijo vse tabele in nato vse slike, vsak prikaz na svoji strani (če je potrebno, lahko slike shranijo tudi v več ločenih datotekah). Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bosta v besedilo vstavljena takoj za mestom, kjer je označen predvideni položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: 'vstaviti sliko 1', pod njo pa ime in za piko naslov slike: 'Slika 1. Odnos med X in Y ...'). Slike morajo biti izdelane brezhibno in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki (nabora Arial ali podobno), ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Avtorji ne uporabljajo barv, pač pa, če je potrebno, različne dobro razločljive raste, sivine in/ali vzorce. Avtorji naj grafe v datoteko s tabelarnimi in grafičnimi prikazi prilijepejo v taki obliki, da jih bo možno urejati v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilijepejo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kakovosti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa priljepljene v datoteko kot predmet, izjemoma kot slike navedenih grafičnih formatov z visoko ločljivostjo. V primeru posebnih zahtev (npr. pri uporabi manj običajnih programov za generiranje slik ali če se določene slike ne da izdelati računalniško), naj se avtorji o načinu priprave slik predhodno posvetujejo s tehničnim urednikom revije (e-naslov: luka.komidar@ff.uni-lj.si).

Tabele naj bodo natipkane z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo (v datoteki s tabelaričnimi in slikovnimi prikazi) izpisana zaporedna številka tabele in za piko njen naslov (npr. Tabela 1. *Korelacijska matrika* ...). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami in po potrebi z opombami. Avtorji se v besedilu sklicujejo na sliko ali tabelo (npr. z 'glej sliko 1', 'v tabeli 2' ...), saj prikaz ne bo nujno na mestu, ki ga je predvidel avtor. V poglavju o rezultatih naj bo isti podatek vedno prikazan le enkrat. Avtorji naj se odločijo, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen. Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma.

Citiranje, literatura

Uporabljene reference drugih avtorjev naj bodo v besedilu citirane po harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar je citiranih več avtorjev, so navedeni v abecednem redu, npr. (Bujas, 1953; Rostohar, 1952; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrič, 1970; Petrovič, 1969). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več (do vključno šest), so pri prvem citiranju vedno navedena imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa le ime prvega avtorja, za druge pa je dodano le 'in dr.'; drugi citat bi se tako glasil (Toličič in dr., 1957). Kadar je citiranih več del istega avtorja, napisanih v istem letu, so letnicam dodane male črke po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a, 1968b).

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

Navedki prispevkov v revijah morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije, letnik, če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika številu strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju), in navedbo strani, na katerih je natisnjen prispevek (pri tem uporabljamo pomišljaj –, ne vezaj -). Pri tem je potrebno paziti na ločila, ki ločijo posamezne enote navedka. Ime revije in letnik izhajanja pri navajanju prispevkov v revijah ter naslov knjige (tako pri avtorskih kot pri urejenih knjigah) so v poševnem tisku. Primer navedbe:

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

Navedba avtorske knjige vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov knjige, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

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

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

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

Vsaka navedba prispevka, katerega naslov ni v enem od pogosto uporabljenih svetovnih jezikov (npr. angleškem, nemškem, francoskem, italijanskem, španskem) mora imeti v seznamu referenc v oglatem oklepaju dodan tudi naslov prispevka, preveden v angleški jezik. Primera navedbe:

Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti [Conceptions of intelligence]*. Radovljica: Didakta.
Tušak, M. (1998). Barvne preference, simbolika barv in osebnost [Colour preferences, colour symbolism and personality]. *Psihološka obzorja*, 7 (4), 67–79.

Oddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski in natisnjeni obliki, ki morata biti identični. Datoteke, ki naj bodo poimenovane s priimkom prvega avtorja in dodano specifično oznako (npr. novak-besedilo.doc; novak-tabeleslike.doc), avtorji pošljejo glavni in odgovorni urednici na elektronski naslov anja.podlessek@ff.uni-lj.si (namesto tega lahko po navadni pošti na naslov urednice pošljejo CD). Natisnjeno obliko prispevka pošljejo na naslov: dr. Anja Podlessek, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

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

Datoteke z besedilom, tabelami in slikami avtorji natisnejo z računalniškim tiskalnikom v treh izvodih. Vsaka stran naj bo natisnjena na posebnem listu. Po koncu besedila naj bodo dodane tabele in nato slike, vsaka na posebnem listu papirja (pri slikah naj bo na hrbtni strani lista s svinčnikom zapisana zaporedna številka slike).

Po končanem redakcijskem postopku in strokovnih recenzijah bo izvod prispevka vrnjen avtorjem, skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem urednice glede sprejetja besedila v objavo. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtorji upoštevajo vse prejele pripombe, popravke in sugestije ter pripravijo končno verzijo prispevka. V končni verziji naj bo prva stran besedila takoj za naslovom prispevka dopolnjena še z imenom in priimkom avtorjev, imenom inštitucije, kontaktnimi podatki in morebitnimi dodatnimi informacijami o financiranju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresov, ali zahvalo.

Pri oddaji končne verzije prispevka avtorji natisnejo en izvod prispevka. Natisnjeno in elektronsko obliko pošljejo na naslov glavne in odgovorne urednice. Tipkopolis in slike bodo mesec dni po objavi uničeni, če avtorji ne bodo posebej pisno zahtevali vrnitve originalnih gradiv.

Zaključne opombe

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi potrditev avtorjev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi v bodoče ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij. Uredniški odbor, uredniški svet ter izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih.

Instructions for Authors

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

Manuscript Structure

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

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

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

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

Technical Aspects of Manuscript Preparation

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

The manuscript must be typeset in a standard font (Times Roman, Arial, Helvetica, or Courier, 12 pt size), with left justification and double spacing. Titles and subtitles must be clearly indicated and pages must be numbered (no other header/footer information is allowed). The paragraphs must not be indented and they must be separated by a blank line. The paper should normally not exceed 16 standard pages (32 rows by 60 characters) in length. The main text, without author(s) name(s) and institution(s), should be saved in a .doc or .rtf file (e.g., in MS Word – if non-Windows software is used, the author must perform the necessary conversion to assure seamless operation on the Windows platform). Tables and figures should not be included in the text (but their position should be indicated). They should be added as one or more separate files. Figures should be provided in camera-ready format without excessively small details. Graphs, schemes, and diagrams should be pasted from the original program into a .doc file as objects. Photographs should be supplied in high-resolution (> 300 dpi) graphic files as JPG, TIF, or PNG.

Manuscript Submission

The files containing the text, tables and figures should be named by the first author's surname and a short description of the file (e.g. novak-text.doc, novak-tables&figures.doc). In another separate file (e.g. novak-about authors.doc) the basic information on the paper should be provided – title of the paper, name(s) of the author(s), title(s), institution(s), and exact address of the author the Editorial Board will contact for further correspondence (including telephone number, fax number, e-mail address, home page URL if possible etc.). All the files should be sent by e-mail to anja.podlesek@ff.uni-lj.si

The manuscript should also be printed in three copies on a single side of paper and sent to the Editor-in-Chief: Dr. Anja Podlesek, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia. Each table and/or figure with the proper caption should be provided on a separate sheet. The manuscript will be destroyed one month after publication unless the author submits a request in writing for the originals to be return to her/him.

After editorial consideration and review process, a copy of the manuscript will be returned to the author together with the two reviews and editorial opinion on acceptability. In case the manuscript is accepted for publication, the author must take into account all the suggestions (including language and style changes) while preparing the final version. The text in the final version should include (after the title of the paper) the authors' names and institutions, contact information, and potential additional information on funding, congress presentation and/or acknowledgements. The files and a single copy of the final version should be mailed to the Editor-in-Chief. Submission of the final version implies author's declaration that the paper has not been published in any other Slovenian or foreign publication in its present (or similar) form. At the same time it implies author's consent that the paper or its parts can only be reproduced in any other publication by permission of the publisher of the Horizons of Psychology. For any additional correspondence please make use of e-mail.