

Uvodni del

PISMO PREDSEDNICE DRUŠTVA PSIHOLGOV SLOVENIJE

BESEDA UREDNIKA

Raziskovni

Dušica Boben, Brigita Niklanovič

SLOVENSKE VOJNE

Teja Čeh, Vislava

OSEBNOSTNE

PARTNERJI SO

Asja Nina Kovačev

GRAFIČNA SIMBOLIZACIJA

Veliko S. P.

SOME SO

LAST 10

FACTORS

Maiej Tušak & Rok Petrovič

SMUČARJA, DA

Zdenka Zalokar Divjak

OSEBNOST VZGOJITELJA

Naklada: 800 izvodov

Teoretski, pregledni in strokovni članki

TONE BREJC

SINDROM PRIZADETOSTI: NEKATERE PSIHOLOŠKE OPOMBE

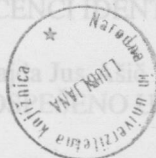
IN MOŽNOSTI REHABILITACIJSKEGA VPLIVANJA

Ivan Ferbežer

UČENCI IDENTIFICIRAJO NADARJENE UČENCE

Maiej Tušak & Rok Petrovič

POČENJE IN POČEVANJE

LJUBLJANA
1993

04733411

PSIHOLOŠKA OBZORJA
HORIZONS OF PSYCHOLOGY

ISSN 1318-1874

Izdaja Društvo psihologov Slovenije in DZS d. d.

Uredniški svet:

Živana Bele-Potočnik, Marko Polič, Andrej Žižmond

Uredniški odbor:

Eva Bahovec, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Slavica Česnik, Bojan Dekleva, Nace Gerič,
Onja Grad Tekavčič, Ludvik Horvat, Miro Kline, Janez Mayer, Polona Matjan,
Janek Musek, Vid Pogačnik, Peter Praper, Mirjana Ule, Peter Umek, Sonja Žorga

Glavni urednik: Janek Musek

Odgovorni urednik: Peter Praper

Lektorica: Vilma Kavšček

Grafična ureditev: Vili Vrhovec

Računalniški prelom: Trajanus

Tisk: Tiskarna Ljubljana

Naslov uredništva:

Društvo psihologov Slovenije
Prušnikova 74, 61210 LJUBLJANA-ŠENTVID
tel. (061) 51086

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo in šport in s finančno podporo
Ministrstva za znanost in tehnologijo

Revija izhaja štirikrat na leto
Naklada: 800 izvodov

LJUBLJANA
1993



Uvodni del

PISMO PREDSEDNICE DRUŠTVA PSIHOLOGOV SLOVENIJE	5
--	---

BESEDA UREDNIKA	6
-----------------	---

Raziskovalni članki

Dušica Boben, Brigita Hruševar-Bobek, Zdenko Lapajne & Saša Niklanovič SLOVENE ADAPTATION OF HOLLAND'S SELF-DIRECTED SEARCH	7
--	---

Teja Čeh, Vislava velikonja, Ludvik Horvat, Marjan Pintar OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI ZAKONCEV, KATERIH PARTNERJI SO PRISOTNI PRI PORODU	21
--	----

Asja Nina Kovačev & Janek Musek GRAFIČNA SIMBOLIZACIJA PRIMARNIH EMOCIJ	31
--	----

Velko S. Rus SOME SOCIAL ORIENTATIONS IN TIME PERSPECTIVE OF LAST 10 YEARS AND INDEPENDANCE ON SOME COGNITIVE FACTORS	51
--	----

Matej Tušak & Rok Petrovič AGRESIVNOST – PLOD TEKMOVALNE KARIERE ALPSKEGA SMUČARJA, DA ALI NE?	65
---	----

Zdenka Zalokar Divjak OSEBNOST VZGOJITELJA Z VIDIKA LOGOTERAPIJE	77
---	----

Teoretski, pregledni in strokovni članki

TONE BREJC SINDROM PRIZADETOSTI: NEKATERE PSIHOLOŠKE OPOMBE IN MOŽNOSTI REHABILITACIJSKEGA VPLIVANJA	83
---	----

Ivan Ferbežer UČENCI IDENTIFICIRAJO NADARJENE UČENCE	91
---	----

Majda Jus-Ašič POSPEŠENO UČENJE IN POUČEVANJE	101
--	-----

Asja Nina Kovačev
SPOZNAVNE IMPLIKACIJE EMOCIJ

10

Lidija Magajna
PSIHOGENETSKI PRISTOP K RAZVOJU PISMENOSTI -
RAZVOJNE RAZISKAVE IN PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

11

Janek Musek
DUHOVNA KRIZA, VREDNOTE IN PSIHOLOGIJA

12

Vid Pogačnik
LESTVICA DELNIH MOTIVOV

14

Peter Praper
ZA RAZVOJNO FAZO SPECIFIČNE IGRE

15

Nevenka Sadar-Černigoj
PARTNERSKO NACRTOVANJE KARIER

17

Žarko Trušnovec
DELO S PROBLEMATIČNIMI RAZREDI

18

Anica Uranjek
SPROSTITEV IN GLASBA

18

Tomaž Vec
AGRESIVNI OTROCI IN MLADOSTNIKI V SKUPINI

19

Zdenka Zalokar-Divjak, Žare Trušnovec
APLIKATIVNO DELO Z OTROKI, MLADOSTNIKI IN DRUŽI-
NAMI – IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA PEDAGOŠKE IN
SVETOVALNE DELAVCE TER DRUŽINE

19

Maja Zupančič
RAZVOJNE NALOGE MLADOSTNIKA IN
INSTITUCIONALNO IZOBRAŽEVANJE

20

Obvestila

Polona Matjan
INFORMACIJE O STROKOVNIH SREČANJIH

21

Obituarij

Peter Praper
In memoriam Slavici Česnik

21

PISMO PREDSEDNICE DRUŠTVA PSIHOLOGOV SLOVENIJE

Dusica Boben*, Brigita Hruševar-Bobek*, Zdenka Lapajne**
and Saša Nikčević***

Dragi kolegi in kolegice!

Dragi kolegi in drage kolegice,

leto se izteka, obračuni o opravljenem delu se nam hote ali ne hote vsiljujejo povsod, tudi v ožji posadki Društva psihologov Slovenije.

Žal ugotavljam, da delo na zakonu o psihološki dejavnosti še vedno prelagamo, tokrat upam, da v neposredno prihodnost. Na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve že pišejo Predlog za izdajo zakona. Strokovni svet Društva tudi že obravnava prve osnutke pravilnikov Zbornice psihologov Slovenije. Nekateri smo od strašnih (beri: dolgotrajnih) priprav že pošteno utrujeni in močno si želimo, da bi dnevne rede sestankov na Društvu polnila že kakšna drugačna vsebina.

Želela sem si, da bi vas tale dvojna številka zasegla in pozdravila še v starem letu, pa ko tole pišem, vem, da ne bo tako.

Pa vseeno, vsem kolegom in kolegicam, predvsem pa vsem, ki v srcu dobro mislijo, srečno, srečno in uspešno v 1994.

Polona Matjan

HOLLAND'S THEORY OF CAREER CHOICE

American psychologist John L. Holland has proposed and has for the last three and a half decade developed his theory of career, called RIASEC theory or Holland's typology also. On the base of this theory he and his associates developed some tools for occupational counselors: two interest questionnaires (VPI and SDS), a system for classification of occupations with a dictionary, and more instruments for diagnostics and career guidance. The acronym SDS stands for The Self-Directed Search.

* Produktivnost d.o.o. Ljubljana - Psychodiagnostic Instruments Center

** Private researcher

*** State employment Service - Regional unit Ljubljana

BESEDA UREDNIKA

Janek Musek

DUHOVNA KRIZA, VREDNOTE IN PSIHOLOGUA

Vid Pogačnik

LESTVICA DELNIH MOTIVOV

Drage kolegice in kolegi!

Peter Praper

Pred vami je zadnja, dvojna številka letnika 1993 naše revije. V njej prevladujejo članki, ki so bili kot prispevki predstavljeni na posvetovanju v Radencih. Tak je bil tudi namen uredniškega odbora. Mislim, da se je ta poteza - namreč objavljane dobrih prispevkov s posvetovanja v reviji - izkazala kot koristna iz več razlogov in da jo bomo zato skušali ohranjati tudi v prihodnjih letnikih. Ne samo, da nam zagotavlja gradiva za vsaj dve dovolj zajetni številki, pa tudi prispeva h kvaliteti posvetovanja na eni strani in zanimivosti revije na drugi. V bodoče bomo skušali organizirati stvari tako, da bo tudi časovna zamuda pri pripravljanju takšne dvojne številke minimalna.

To zamudo do neke mere kompenzira dejstvo, da je takorekoč hkrati s pričujočo dvojno številko pripravljena za tisk tudi že prva številka za letnik 1994. Tudi za naprej vas vabim k tvornemu sodelovanju (beri pisanju prispevkov za revijo), pri čemer bi vas opozoril, da bi se kar najdosledneje držali navodil za objavljane prispevkov, ki so napisana v vsaki številki.

Žal tudi v prejšnji številki ni šlo brez nekaterih neljubih napak. Recenzijski prispevek "Ob izidu zbornika "Psihologija in postmodernizem" je delo avtorice Zore Ilc in ne Dušana Rutarja, kot je potoma natisnjeno. Obema se opravičujem za napako.

RAZVOJNE NALOGE MLADOSTNIKA IN

INSTITUCIONALNO IZOBRAŽEVANJE

Obvestila

Polona Matjan

INFORMACIJE O STROKOVNIH SREČANJIH

Obituarij

Peter Praper

In memoriam Slavici Česnik

SLOVENE ADAPTATION OF HOLLAND'S SELF-DIRECTED SEARCH

Dušica Boben*, Brigita Hrušvar-Bobek*, Zdenko Lapajne**
and Saša Niklanović***

Keywords: career development, Holland's theory, Self-Directed Search (SDS), Slovenia,

SUMMARY

Holland's Self-Directed Search (SDS) was adapted to Slovene language. The paper gives a short summary of Holland's typology, SDS description, and procedures followed in its translation, back-translation, adaptation, and psychometric analysis. A sample of 528 sophomore high-school students took SDS in 1992. Item analysis was performed and some items were discarded or changed. Descriptive statistics, inter-scale correlations, and alpha reliabilities are reported. Holland's hexagonal model was tested using multidimensional scaling. Disparities from the model are not greater than in most American studies. Slovene teenage sample shows somewhat different behavior of Enterprising and Conventional scales. Some proposals are given for most urgent further SDS research in Slovenia. SDS application seems easy, but the interpretation of profiles, use of norms and DHOC introduce demanding psychodiagnostic and counseling problems. It is recommended that additional interpretation of SDS (for clients needing it) should be limited to psychologists.

HOLLAND'S THEORY OF CAREER CHOICE

American psychologist John L. Holland has proposed and has for the last three and a half decade developed his theory of career, called RIASEC theory or Holland's typology also. On the base of this theory he and his associates developed some tools for occupational counselors: two interest questionnaires (VPI and SDS), a system for classification of occupations with a dictionary, and more instruments for diagnostics and career guidance. The acronym SDS stands for The Self-Directed Search.

* Produktivnost d.o.o. Ljubljana – Psychodiagnostic Instruments Center

** Private researcher

*** State Employment Service – Regional unit Ljubljana

According to the publisher's data, SDS is now one of most frequently used instruments in the field, taken by more than ten million people all over the world in more languages (PAR, 1992, p. 58).

Holland's (1985) theory tries to unify what can be learned from data about numerous people of different occupations and work environments. The theory tries to answer two main questions:

- how the people choose their occupation, and how they decide about their career;
- how are their decisions associated to job satisfaction and occupational success.

The theory is structural-interactive or typological-interactive. It is called »structural« or »typological« because it tries to organize numerous data about people and occupations. It is »interactive« because it assumes that the career choices and individuals' behavior are the result of interaction between them and their work environment.

Holland (1985) formed the theory using the following principles:

- Career choice is an expression of personality.
- Interests are expressions of personality.
- Occupational stereotypes have psychological and sociological meaning.
- Members of an occupation have similar personalities and similar personal development.
- Due to similarity of their personalities, people in an occupational group have similar personality traits, they will respond similarly to numerous situations and problems, and they will develop a typical interpersonal environment.
- Job satisfaction, stability and success in an occupation depend on the congruence between the personality and work environment.

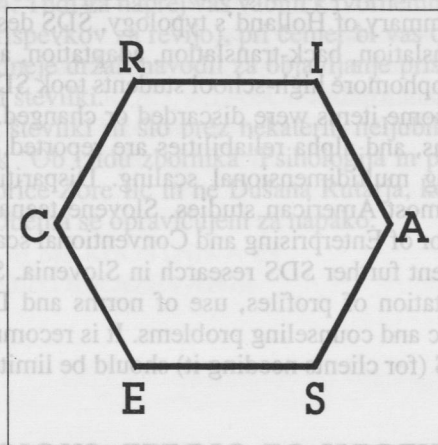


Figure 1: Holland's hexagonal model

The theory is based on the following assumptions:

1. Most people can be categorized as one of six personality types labeled realistic, investigative, artistic, social, enterprising, or conventional.
2. There are six kinds of environments: realistic, investigative, artistic, social, enterprising, or conventional.
3. People search for environments that will let them exercise their skills and abilities, express their aptitudes and values, and take on agreeable problems and roles.

4. A person's behavior is determined by an interaction between his or her personality and the characteristics of the environment.
5. The degree of congruence between a person and an occupation (environment) can be estimated by a hexagonal model (Figure 1).
6. The degree of consistency within a person or an environment is also defined by using the hexagonal model.
7. The degree of differentiation of a person or an environment modifies predictions made from a person's SDS profile, from an occupational code, or from their interaction. The degree of differentiation is defined as the difference between the highest and lowest summary scores.

THE HEXAGONAL MODEL AND DESCRIPTION OF TYPES

R: REALISTIC type prefers activities, involving unambiguous, ordered, and systematic handling of objects, tools, machines, and animals. Dislikes investigative, social, or therapeutic activities. These tendencies cause the development of manual, mechanical, agricultural, and technical aptitudes, abilities, skills, and achievements on one side - but deficits in social and educational achievements. Values concrete things, money, power, and social status. Is described as asocial, inflexible, practical, conforming, materialistic, self-effacing, frank, natural, thrifty, genuine, normal, unsightful, hardheaded, persistent, and uninvolved.

I: INVESTIGATIVE type prefers activities, involving observational, symbolic, systematic, and creative investigation of physical, biological, and cultural phenomena in order of understanding and control. Dislikes persuasion of others, social, and repetitive activities. Values science and knowledge. Is analytical, independent, rational, cautious, intellectual, reserved, critical, introspective, retiring, complex, pessimistic, unassuming, curious, precise, and unpopular.

A: ARTISTIC type prefers ambiguous, free, and nonsystematic activities to create artistic forms in material, abstract, or human domain. Dislikes systematic or ordered activities. These tendencies cause the development of artistic abilities in the field of language, music or theater; connected with deficit in clerical and enterprising abilities. Values artistic qualities and beauty. Is described as complicated, imaginative, intuitive, disorderly, impractical, non conforming, emotional, impulsive, open, expressive, independent, original, idealistic, introspective, and sensitive.

S: SOCIAL type prefers activities that involve work with people with the intent of informing, education, development, or healing. Dislikes ambiguous, systematic, and ordered activities, including work with machines, tools, and materials. These tendencies cause the development of competencies to regulate human relations, and to educate; connected with a deficit of manual and technical abilities. Values social and ethical values. Is ascendant, helpful, responsible, cooperative, idealistic, sociable, emphatic, kind, tactful, friendly, patient, understanding, generous, persuasive, and warm.

E: ENTERPRISING type prefers activities, involving work with people to achieve some organizational or economic goal. Values political and economic achievements - but dislikes detailed observation and symbolic or systematic activities. These

tendencies lead to development of leadership, interpersonal and persuasive competencies, but a deficit in scientific competencies. Is acquisitive, energetic, flirtatious, adventurous, excitement-seeking, optimistic, agreeable, self-confident, ambitious, exhibitionistic, sociable, domineering, extroverted, and talkative.

C: CONVENTIONAL type (in older versions called Clerical also) prefers activities, involving unambiguous, ordered, and systematic work with data. Dislikes ambiguous, unordered, free, investigative, and unsystematic activities. Values business and economical achievements. These tendencies cause the development of clerical, computational and business competencies - but a deficit in artistic competencies. Is described as careful, inflexible, persistent, conforming, inhibited, practical, conscientious, methodical, prudish, defensive, obedient, thrifty, efficient, orderly, and unimaginative.

Holland recommends to describe a person or an occupation (environment) with three letters. The first letter in the Holland code means the highest score in the interest profile (S for Social, for example), the second means the second score etc. If we say for Mary, that her Holland code is CSI, then we consider her to be most similar to the conventional (C) type, then to social (S), and investigative type (I) in the third place. Holland's theory assumes Mary will be probably most satisfied in CSI occupational and other environments. Some suitable occupations for her are assumed to be abstractor, financial analyst, editorial assistant, medical-record clerk, or proof-reader. The following leisure time activities are predicted for Mary: doll collecting, embroidery, or card playing.

APPLICATIONS

Using a pragmatic approach Holland managed to achieve that SDS is distinguished with some characteristics, well accepted both by clients and counselors. SDS is a result of more than two decades of developed and has been well tested in practical counseling. So far more than 400 published papers discussed theoretical assumptions, measurement characteristics of the questionnaire, effects and outcomes of testing to the user.

Most of the test administration and scoring is done by the client, saving much time and energy of the counselor.

SDS was constructed to be user-friendly. Most users well accept this instrument, since they quickly find out, that this is not testing »for somebody else«, but for themselves and that it really helps to make their own decisions.

SDS was constructed as a self-scoring device: the user takes the questionnaire, computes his or her own scores and makes some of the interpretation with the use of Occupations Finder. But self-scoring and interpretation should not be expected from all users. SDS is based on assumption, that an individual is able to manage his or her own career and to cope with the barriers on this way. This is possible only if some prerequisites regarding his or her personal maturity and certain abilities are fulfilled. The counselee will need additional help and interventions in his or her career decision-making when handicapped for either objective or subjective reasons. Self-scoring and interpretation can be hindered in cases of rare, inconsistent, or undifferentiated SDS profiles. The counselor or a therapist is still indispensable for some clients.

SDS was constructed to stimulate clients initiative and learning in decision-making. Quite common directive approach keeps the client in a passive role: the counselor selects the instruments, scores and interprets the test scores, proposes alternatives etc. From this approach SDS can be understood as a step toward higher levels of self-initiative and clients' own activity, both lacking badly in our country in times of depression.

SDS gives a sound compromise to solve the problem of access to counseling services. Not only in Slovenia, but also abroad, counseling services in enterprises, employment service and education are faced to the problem, how to enable good counseling to all who need it. SDS can be considered as a simulation of career guidance. Holland (1985a) quotes research findings that about one half of students and adults are satisfied with SDS and require no further help. SDS can offer satisfactory form of counseling for many for the small price of a copy. Those, who can not make a reasonable career-decision by themselves for various reasons, must be offered advice of a well trained counselor. SDS can be therefore considered as a screening device.

SDS can be used quite widely. Employment service can use SDS with unemployed, who are applying either for employment or for more or less formal education or training courses, self-employment etc. In companies or other organizations SDS can be used as a part of programs aimed at qualification improvement, staff development planning, solving different personnel problems, etc. It can be widely used in career counseling programs in education.

Holland (1985a) gives 15 years of age as an approximate lower limit. Some prerequisites as reading literacy and personal maturity should be checked in older persons before using SDS. Even some thirteen-year-olds can take SDS successfully in groups of three to five or as a part of a »career workshop«.

Changes in Slovene adaptation

The original test material consists of:

- The questionnaire Assessment Booklet (A Guide to Educational and Vocational Planning) includes instructions, test items, and a list of additional sources of information.
- The Occupations Finder is a list of occupations with educational level and a DOT code. Occupations are sorted by Holland codes. The 1985 version gives 1.346 occupations.
- The booklet You and Your Career explains the typology and deals with some common interpretative problems.
- The Leisure Activities Finder gives a list of 760 activities (hobbies, sports, entertainments, etc.), sorted both by Holland codes and alphabet order.
- The College Majors Finder gives fields of study and electives in American system of higher education, sorted by Holland codes.

In the first part of the project it was decided to adapt to Slovene only the Assessment Booklet and The Occupations Finder. The layout was mainly guided by the original, but the Assessment Booklet, which is used only once, was printed on environment-friendly paper. The Assessment Booklet was independently re-translated from Slovene to English and the publisher's comments to it were helpful before the approval of the slightly changed translation.

The test manual is ready for print; it combines information from the original manual (Holland, 1985a) and its supplement (Holland, 1987) with statistical data from 1992 Slovene sample.

The main differences between the original and the Slovene adaptation are:

1. The number of adapted devices (two from five).
2. Additional information materials, available to American client and counselor.

The SDS original is strongly influenced by American system of occupational classification with a DOT code in job descriptions. The client and his or her counselor can consult the Occupational outlook handbook, published by Department of Labor every second year. When The Occupations Finder is not adequate, they can use the Dictionary of Holland occupational codes (DHOC; Gottfredson, Holland, and Ogawa, 1982). The use of such publications is not so easy to Slovene users not only due to differences of language, but only due to differences in social structure and occupational system. A new occupational classification is now in preparation, but it will be based on International Labor Organization recommendations ISCO-88 (ILO, 1990), which is unfortunately quite different to DOT.

The team needed quite a lot of time to translate the first version of the questionnaire and The Occupations Finder for the try-out. Both originals from 1977 (Holland 1985, pp. 182-198) and 1985 (Holland 1985a) were used in translation and a few items added from our own. The comparison of the original texts and their Slovene translations shows no significant changes in the questionnaire except higher number of items in the try-out version. The Occupations Finder suffered more changes: it was enlarged from 500 occupations in 1977 to 1346 in 1985, but only about 1100 remained in the Slovene version.

The adaptation of this device required the following decisions to be taken by the members of the team:

- DOT codes and the educational level codes remained, but with an explanation for Slovene students. It is expected that the counselors will be able to use DOT and DHOC until similar publications are available based on ILO/Slovene classification.

- Translation of The Occupations Finder is at present limited to those occupations, for which the job descriptions could be found in 1977 DOT edition, provided they can be imagined in Slovene culture and economy. Occupations related to space research, to some (not all) high technologies not expected to develop in Slovene economy soon, some (not all) occupations dealing with stock exchange transactions, occupations typical to American legal, law-enforcement and government system, etc. were not translated. Inclusion of some Slovene traditional trades was considered (like lončar, svečar, medičar, pletar...), but some research on proper Holland codes is still required.

- The explanation on the p. 2 of The Occupations Finder gives a rough comparison of educational levels in both educational systems.

SAMPLE

Experimental form was applied to a representative sample of secondary school sophomores with Slovene teaching language in 1991/92 school year. The publisher's approval limited the sample to about 500 students. To minimize the testing costs a two stage sampling plan was used. Classes of students were selected systematically at the first stage, and the whole class was tested. The sampling frame was a list of secondary schools with official enrollment data by classes at the beginning of the school year from the Ministry of Education. The computer listing was sorted by regions, schools and program units. After estimation of average class size, every 57th class was chosen after a random starting class from this list. From a population

of 28,146 students 589 (2.09%) were in the planned sample, and 528 students (1.88% - 275 girls and 253 boys) actually took complete SDS (the return-rate of 89.6%). Students' drop-out since the time of enrollment in Autumn was the prevalent reason for the difference between the planned and actual sample; and illness at the time of testing was the second most frequent reason.

TESTING AND DATA PROCESSING

Employment service psychologists applied SDS at selected schools in February and March 1992 after an introductory course and written instructions. The authors of this paper wish to acknowledge their help with detailed comments and observations of students, noted during the application, leading to the improvement of the final Slovene version. The program for data entry to a PC with some quality checks was written by Andrej Žižmond from the State Employment Service, and data was entered by two workers of the same agency. According to Data Privacy Law the file used for this research does not include data to identify individual students.

ITEM ANALYSIS AND SCALE RELIABILITY ESTIMATES

The program RELIABILITY of SPSS-X statistical package was used to compute item means, standard deviations, and two indexes of discrimination (corrected item-total correlation and squared multiple correlation) with an assumption, that original item location to RIASEC scales was correct. Correlations of item scores were computed also with other scale scores, gender, parents' education, school grades and Slovene version of GATB scores. This analysis was used to discard the most improper items, mostly judged by the item-total correlation. A few items were placed to a different scale as Holland suggested, when they correlated significantly higher with this scale than with the original one. In one case the text of the C-item was shortened, since the translation of adding machine was so similar to the meaning of computer in Slovene, that a lot of I students were attracted. Item analysis and the computation of correlations was repeated with the items of shortened and rearranged questionnaire. Table 1 summarizes descriptive statistics, correlations between scales, and reliability estimates of the proposed final version. Holland (1985a) does not give statistical data for wholly age-comparable population; but a comparison with data for American High-School Students (p. 65, Table B-1) enables to estimate as a first approximation, that average profiles of Slovene boys and girls are quite similar to American. Among greater differences lower averages of both genders in Social scales, and lower average of girls in Conventional scale should be noticed. Slightly lower standard deviations in Slovene sample could be probably explained with more homogeneous Slovene sample by age. Reliability estimates (Cronbach's alpha) are similar to those published by Holland for boys and girls in the 14-18 year age group (p. 49, Table 32). There is no inter-scale correlations available to authors of this paper for the same age group; but the published correlations show considerable differences to those reported for the Slovene sample in Table 1.

Table 1: Pearson correlation coefficients between pruned scales in the sample of boys (left bottom triangular matrix) and girls (right upper triangular matrix) with reliability estimates for the whole sample (Cronbach's coefficient alpha)

	SCALE	R	I	A	S	E	C
R	Realistic	.904	.261	.162	.064	.206	.138
I	Investigative	-.033	.844	.279	.393	.268	.256
A	Artistic	.130	.356	.889	.433	.283	.073
S	Social	.009	.460	.506	.893	.383	.306
E	Enterprising	.268	.389	.197	.526	.883	.608
C	conventional	.269	.360	.098	.480	.682	.858
M	BOYS, N = 253	26.107	21.308	16.130	20.846	24.379	13.044
s		8.861	8.612	9.472	8.894	9.727	6.712
M	GIRLS, N = 275	11.742	18.553	21.309	28.560	21.482	15.466
s		5.220	7.334	9.925	8.951	8.646	8.630

A TEST OF HOLLAND'S THEORY WITH MULTIDIMENSIONAL SCALING

Textbooks in multidimensional scaling often quote Holland theory as an example how to use this method for analysis and graphical visualization of multivariate data (see Kruskal and Wish 1978, and especially Davison 1983, pp. 90-99, 198-200).

In this paper only a brief description of this method in interest research can be given together with a recommendation to an interested reader to find details in more technical references and in a handbook of some software package. The starting point is a matrix of distances (or similarities) between the six scales. Measures of distances (or similarities) can be numerous; for VPI or SDS data suitable transformed correlation coefficients and Euclidean distances, computed after standardization of variables were used. Assuming a certain number of dimensions k of space (for example $k = 2$ for the plane) such a configuration of six points is sought, that the distances among them will describe the measured distances as good as possible. In so called non metrical solutions (due to nature of data being the most prevalent in social sciences) we are satisfied with a solution of the problem, where the ordinal structure at least remained intact; any monotone transformation of estimated distances is therefore permitted. In some solutions (but not all) any rotation is permitted, making substantial interpretation of the results easier.

Davison (1983) used an example with six scales of an older Holland's questionnaire VPI, using correlations to estimate distances between scales. Holland (1985, p. 94-97) and his associates noticed hexagonal configuration in years 1969-71 (therefore in time, when multidimensional scaling techniques were still in development) using »configural analysis«, unknown to authors of this paper and probably developed for the specific problem. Program ALSCAL from SPSS-X (versions 3.1) was used in this study, originally developed by Young, Takane and Lewyckij in years 1975-1983. Euclidean distance between scales, standardized across students in the total sample, was used since the authors of this paper are convinced, that this distance measure summarizes more information than the correlation coefficient. In contrast to Davison, ALSCAL warning, that the solution can be very unstable in case of only $i = 6$ points in space with $k = 2$ dimensions, when data about only $i(i -$

1)/2 = 15 distances is available, but $ik = 12$ unknown parameters are to be estimated. Therefore a number of distances was enlarged with a decision to analyze SDS subscales: activities (denoted with letter d in Figure 3 and in Table 2), competencies (z), occupations (p) and both self-estimates (1 and 2). Number of points in space was enlarged from 6 to 30, but number of non-trivial distances from 15 to 435! Program ALSCAL was run with an assumption, that Euclidean distances are measured with an ordinal scale and a non metrical solution was estimated. The problem was solved for $k = 1, 2, \dots, 6$ dimensions. Figure 2 plots Kruskal's measure of stress S1 (Davison, 1983, p. 87, equation 5.13) between the measured distances and distances computed in the estimated model. The decision on number of dimensions in multidimensional scaling is rather subjective as it is in factor analysis. Table 2 gives point dimensions for a solution with three dimensions, since it still improves the measure of stress, is still possible to imagine, and since the authors were interested whether the third dimension could be given some psychologically meaningful interpretation. It must be noted, that the solution for $k = 2$ gives very similar graph as plotted in Figure 3 for the first two dimensions of a $k = 3$ solution.

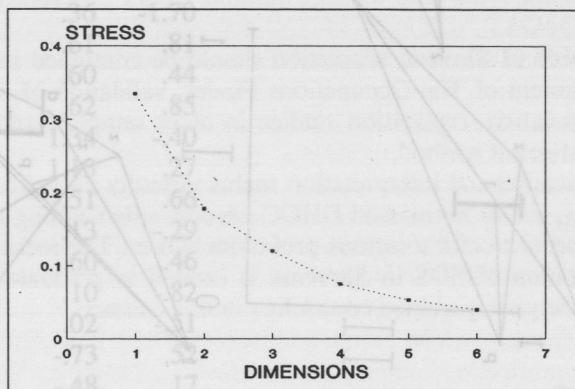


Figure 2: Kruskal's measure of stress and the number of dimensions

The Holland's hexagonal model is valid for Slovene data:

1. if points in Figure 3, denoting subscales of a supposed construct (R for example) are distributed separately from points of some other supposed construct (I for example) in the limits of measurement errors ;

2. if the two dimension solution reproduces the measured distances correctly;

3. if the two dimension solution is similar to the RIASEC hexagon.

A detailed look to Figure 3 tells, that the first assumption with some exceptions survives quite well the confrontation with data. The Social and Artistic scales are metrically nearly perfect in Slovene sample. Conventional competencies subscale (Cz point in Figure 3) is near to the Enterprising type, and two self-estimates are too far from the others in case of the Realistic and Investigative type. The first is the Manual skill item, surprisingly close to the Investigative type area, and the second is the Mathematical ability item, also surprisingly close to the Realistic type (R). Greater dispersion of self estimates from the type centroids (in Figure 3 denoted 1 and 2) is not a reason of serious concern, since they are based on singular student's

responses. The measurement with individual self-estimates is therefore less reliable than other subscale measurements, summing up responses to more than ten items.

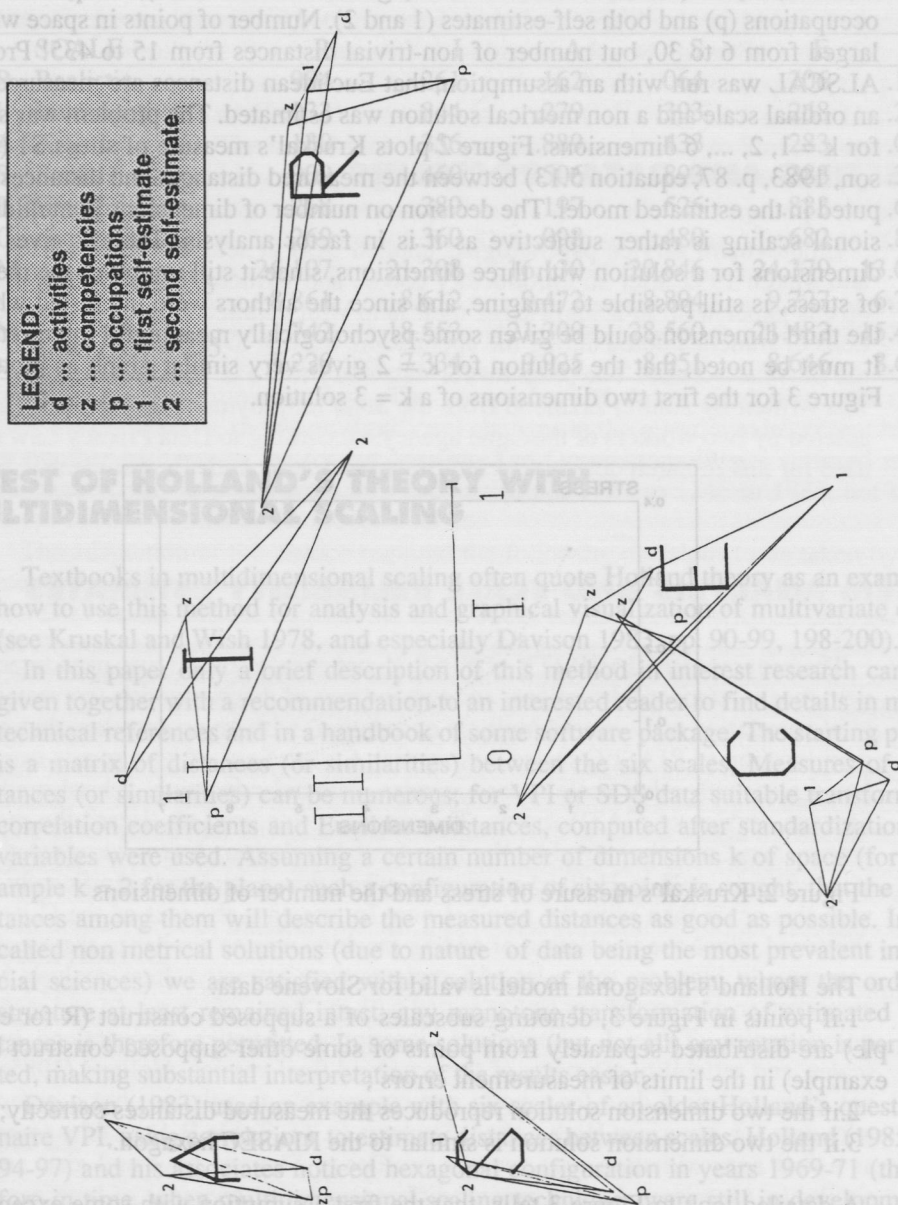


FIGURE 3: SDS subscales in the first two dimensions space

The second assumption is only partially valid, when tested with subscale distances. Introduction of the third dimension improves the solution substantially and lowers Kruskal's measure of stress closer to .1 - often considered to be satisfactory solution in social sciences. (Values very close to 0 often mean a degenerated solution like three points on a line for a supposed triangle!) In this data the third dimen-

sion is psychologically associated to the measurement procedure of the construct: the negative values are mostly noticed at self-estimate scales, but the positive for activities and occupations subscales. The third dimension at the level of subscales *stricto sensu* does not disprove Holland's two-dimensional model for only six scales, since the three-dimensional model cannot be estimated in this case at all!

Table 2: SDS subscales in space of three dimensions

Scale	I	II	III
Rd	2.68	.37	.75
Rz	2.34	.56	-.05
Rp	2.49	-.05	.74
R1	2.46	.49	-.46
R2	.94	.70	1.42
Id	-.04	1.23	.05
Iz	.55	.99	-.81
Ip	-.12	.93	.35
I1	.41	.90	-.07
I2	1.14	.36	-1.70
Ad	-1.49	.61	.81
Az	-1.60	.60	.44
Ap	-1.60	.62	.85
A1	-1.28	1.34	-.40
A2	-1.49	1.13	.27
Sd	-1.61	-.51	.66
Sz	-1.06	.13	-.29
Sp	-1.66	-.60	.46
S1	-1.46	.10	-.82
S2	-1.53	.02	-.51
Ed	.67	-.73	.52
Ez	.52	-.48	.17
Ep	.41	-.80	.42
E1	.95	-1.41	.01
E2	-.18	-.20	-1.04
Cd	-.13	-1.59	.69
Cz	.51	-.59	-.44
Cp	-.06	-1.49	.55
C1	-.22	-1.29	-.83
C2	-.56	-1.34	-.74

It should be mentioned testing the third assumption, that it is not disproved by the orientation of RIASEC in the opposite direction: the reader is invited to look the figure in the mirror instead. Taking this into account it can be said, that the third assumption is valid for the RIA part of the hexagon. The supposed configuration SEC is not supported by Slovene data: Figure 3 shows SCE instead. Conventional and Enterprising types are much closer than the other types and they even overlap in one subscale. The observed hexagon is wider in R - S direction than in I - E or A - C directions.

It can be summarized, that Holland's RIASEC hexagonal model was not completely accepted in the sample of Slovene secondary school sophomores, but the dis-

parities do not seem to be greater than in numerous model validations in American samples. The reader is invited to consult Holland's (1985, p. 41) response to his critics on this question. Slovene adolescents show slightly different understanding of items, supposed to measure Conventional and Enterprising type. The authors of this paper assume the Slovene hexagon will be more similar to American after the process of privatization in a decade or two. It is also possible, that older respondents have more experience with C and E activities than teenagers. Slovene sample is quite young and therefore it is recommended to test the model in older samples before the hexagonal RIASEC model transformed into RIASCE or even RIAS(C/E) for the Slovene population.

EVALUATION

Try-out of the SDS Slovene adaptation in a representative sample and the item analysis showed, that SDS can be used in Slovene population. Validation of Holland's hexagonal model showed that disparities from the model are not greater than in most American studies. Slovene teenage sample shows different behavior of E and C scales.

The research of Slovene adaptation should be continued in the following directions: enrichment of The Occupations Finder, validation of occupational codes in Slovene population, replication studies in older samples, and reliability estimates using the test-retest method.

SDS application and interpretation seems virtually easy, but the interpretation of SDS profiles, use of norms and DHOC introduce demanding psychodiagnostic and counseling problems for a serious professional user. The authors of this paper insist the interpretation of SDS in Slovenia is limited to graduated psychologist, since there is no adequately trained counselors in this country.

REFERENCES

- Davison, M.L. (1983). *Multidimensional Scaling*. New York: Wiley.
- Department of Labor (1977). *Dictionary of Occupational Titles*. (4th ed.) Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Gottfredson, G.D., Holland, J.L., and Ogawa, D.K. (1982). *Dictionary of Holland occupational codes*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1985a). *The Self-Directed Search Professional Manual-1985 Edition*. Odessa: PAR.
- Holland, J.L. (1987). *1978 Manual Supplement for the Self-Directed Search*. Odessa: PAR.
- Holland, J.L. (1990). *Assessment Booklet. A Guide to Educational and Vocational Planning*. Odessa: PAR.
- Holmberg, K., Rosen, D., and Holland, J.L. (1990). *The Leisure Activities Finder. For Use with the Self-Directed Search and the Vocational Preference Inventory*. Odessa: PAR.
- International Labor Office (1990). *International Standard Classification of Occupations ISCO-88*. Geneva: ILO.

Kruskal, J.B., and Wish, M. (1978). *Multidimensional Scaling*. Beverly Hills: Sage.

Niklanovič, S., Lapajne, Z., Hruševár-Bobek, B., and Boben, D. (1993). *SDS: Iskanje poklicne poti. Priročnik*. (Po dr. J.L. Hollandu.) Ljubljana: Produktivnost.

Psychological Assessment Resources (1992). *1992 Fall Comprehensive Catalog*. Odessa: PAR.

Rosen, D., Holmberg, K., and Holland, J.J. (1989). *The College Majors Finder: For use with the Self-Directed Search and the Vocational Preference Inventory*. Odessa: PAR.

SPSS-X User's Guide (1988). 3rd ed. Chicago: SPSS.

Teja Čeh*, Vlasta Velikonja, Ludvik Horvat, Marjan Pajntar

ABSTRACT

In the study 160 persons were enrolled: 40 couples with the partners present at labour (experimental group), and 40 couples without their partners' presence at labour (control group). Education was chosen to be the equation factor with which the major influence of demographic variables was eliminated. All mothers were primiparous. Personality characteristics which may affect the decision on whether or whether not to assist the partner in labour were established. The following instruments were used: EPQ, PIE, SSG, questionnaire on psychological aspects of pregnancy and labour, interview. The woman whose partners are present at labour are more emotional, emotionally unstable and anxious than their partners. With their passive-aggressive orientation, however, they have a decisive role in inviting their partners into the triad already during pregnancy. This results in their partners' decision to be present at labour. In their partners' behaviour also the tendency to be wanted and accepted by the society is more pronounced. The woman in labour without their partners are more afraid of labour and have a more negative attitude towards sexuality if compared to the group of women with their partners present at labour. They are more introverted, more emotionally unstable. They try to achieve stability and resist new experience. Their partners are more rigid, unyielding, extroverted and impulsive. The differences between men of the control and experimental groups are not statistically significant neither by personality characteristics nor by their attitudes to pregnancy, sexuality and labour.

POVZETEK

Raziskava je zajela 160 oseb, 40 zakoncev, katerih partnerji so prisostvovali pri porodu (eksperimentalna skupina) in 40 parov, pri katerih so žene rojevale brez prisotnosti partnerja (kontrolna skupina). Izenačevalni faktor je bila izobrazba, s tem

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF COUPLES OF WHICH PARTNERS ARE PRESENT AT LABOUR

Teja Čeh*, Vislava Velikonja, Ludvik Horvat, Marjan Pajntar

ABSTRACT

In the study 160 persons were enrolled: 40 couples with the partners present at labour (experimental group), and 40 couples without their partners' presence at labour (control group). Education was chosen to be the equation factor with which the major influence of demographic variables was eliminated. All mothers were primiparous. Personality characteristics which may affect the decision on whether or whether not to assist the partner in labour were established. The following instruments were used: EPQ, PIE, SSG, questionnaire on psychological aspects of pregnancy and labour, interview. The women whose partners are present at labour are more emotional, emotionally unstable and anxious than their partners. With their passive-aggressive orientation, however, they have a decisive role in inviting their partners into the triad already during pregnancy. This results in their partners' decision to be present at labour. In their partners' behaviour also the tendency to be wanted and accepted by the society is more pronounced. The woman in labour without their partners are more afraid of labour and have a more negative attitude towards sexuality if compared to the group of women with their partners present at labour. They are more introverted, more emotionally unstable. They try to achieve stability and resist new experience. Their partners are more rigid, unyielding, extroverted and impulsive. The differences between men of the control and experimental groups are not statistically significant neither by personality characteristics nor by their attitudes to pregnancy, sexuality and labour.

POVZETEK

Raziskava je zajela 160 oseb, 40 zakoncev, katerih partnerji so prisostvovali pri porodu (eksperimentalna skupina) in 40 parov, pri katerih so žene rojevale brez prisotnosti partnerja (kontrolna skupina). Izenačevalni faktor je bila izobrazba, s tem

smo izločili večji del vpliva demografskih variabel. Vse so bile prvorodke. Ugotavljali smo osebnostne karakteristike, ki lahko vplivajo na odločitev prisostvovati oz. neprisostvovati pri porodu partnerke. Uporabili smo instrumente: EPQ, PIE,SSG, vprašalnik o psiholoških aspektih nosečnosti in poroda ter intervju. Ženske, katerih partnerji prisostvujejo pri porodu, so v primerjavi s partnerji sicer bolj čustvene, emocionalno labilne in zaskrbljene, a imajo s svojo pasivno-agresivno orientiranostjo odločujočo vlogo pri vabljenju moža v triado že med nosečnostjo, kar rezultira tudi v odločitvi o prisostvovanju pri porodu. Vedenje njihovih partnerjev obenem teži v smeri večje socialne zaželenosti in sprejetosti. Žene, ki rojevajo same, imajo v primerjavi s skupino, kjer so prisotni tudi partnerji, večji strah pred porodom in bolj negativno mnenje o spolnosti. So introvertirane, bolj emocionalno neuravnotežene, težijo k stabilnosti in se upirajo novim izkušnjam, v novih življenjskih situacijah manj prilagodljive. Njihovi partnerji so bolj togi in nepopustljivo naravnani, ekstravertirani in impulzivni. Razlike med moškimi v kontrolni in eksperimentalni skupini niso bile statistično pomembne niti v osebnostnih lastnostih niti v odnosu do nosečnosti, spolnosti in poroda.

ABSTRACT

Moški in ženska ustvarita na ozadju svoje življenske zgodovine skupno zgodovino odnosa. Za ustrezno starševstvo je predpogoj partnerski odnos z določeno stopnjo zrelosti. Ob načrtovanju otroka je pomembno, da se partnerja zavedata, kako bo rojstvo otroka povzročilo spremembe v njunem odnosu. (Kristančič, 1979) Od stopnje oblikovanja in kvalitete partnerskih odnosov je odvisen prehod iz diade v triado: mati-oče-otrok.

Moški in ženska imata pravico do popolnega in ne do omejenega starševstva s prevlado enega. (Brajša, 1987)

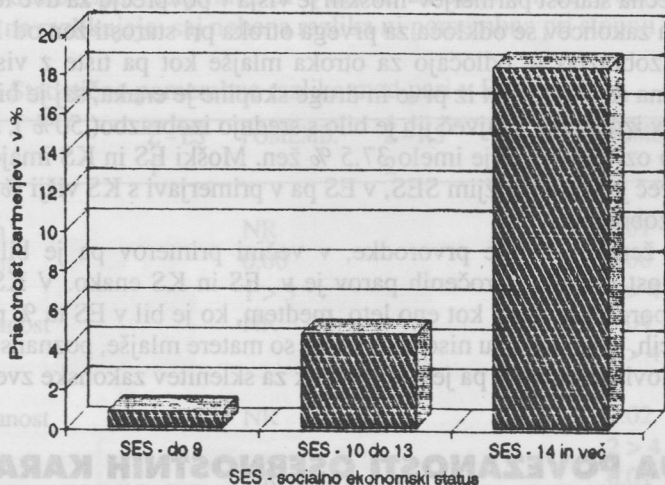
Za žensko sta nosečnostin materinstvo biološki dejstvi. Očetovstvo je socialni konstrukt. Moški je oče le, če prizna očetovstvo oz. prevzame očetovske dolžnosti. (Parke R., Power T., Tinsley B., Hymel S., 1980) Moški lažje zavrne direktno realizacijo starševstva. Očetovstvu se lažje izogne kot ženska, ki bo otroka nosila devet mesecev. (Praper, 1992) Odločitev o prisostvovanju pri porodu je le ena v nizu odločitev dveh mladih ljudi, v precejšnji meri odvisna od partnerskega odnosa samega. Težnja, da bi partnerji - moške prisostvovali pri porodu svojega otroka je v slovenskem prostoru že dolgo prisotna. V letu 1991 so moški prisostvovali pri 25% porodov v ljubljanski porodnišnici, vsak dan približno štirje. Podatki o izobrazbeni stopnji porodnic v Sloveniji, glede na leta šolanja za zadnje petletno obdobje kažejo, kažejo, da je % porodnic z višjim SES pri katerih je partner prisoten 18.3 %, s srednjim SES 4.7 %, z nižjim pa 0.8 %.

Mater, ki se skupaj s partnerji odločajo za prisostvovanje pri porodu, imajo višji izobrazbeni nivo (14 let šolanja in več) in pripadajo višjemu SES. Razlika med SES-om mater, katerih partnerji so prisotni pri porodu in tistih, ki niso je statistično pomembna ($p=0.00$).

PROBLEM NALOGE: ugotoviti razliko v osebnostnih karakteristikah zakoncev, katerih partnerji so prisotni pri porodu, za razliko od tistih, ki niso prisotni.

OPIS VZORCA: V eksperimentalnem delu diplomske naloge, ki sem ga opravljala na UGK - Porodnišnica, sem iskala ekvivalentne pare mater, glede na izobrazbeno strukturo in na ta način skušala izničiti večino demografskih variabel.

Grafični prikaz 1: Prikaz frekvenc glede na SES matere, za tiste, katerih partnerji so bili prisotni pri porodu v zadnjem petletnem obdobju



V vzorec je bilo vključenih 160 oseb, 40 parov, katerih partnerji so prisostvovali pri porodu - ti so predstavljali eksperimentalno skupino, ter 40 parov, kjer so žene rojevale brez prisotnosti partnerja - kontrolna skupina.

INSTRUMENTI, ki sem jih uporabila so: Eysenckov osebnostni vprašalnik EPQ, Plutchikov PIE, SSG -stališče do nosečnosti, poroda in spolnosti, katerih avtorja sta Helmut in Monika Lukesch in meri pet aspektov odnosa do nosečnosti: odklanjanje nosečnosti, strah pred otrokom, strah pred porodom, odklanjanje dojenja ter stališče do spolnosti, ter vprašalnik o psiholoških aspektih nosečnosti in poroda, katerega avtor je Joan Raphael Leff.

Uporabila sem tudi vprašalnik o doživljanju poroda, ki je bil sestavljen posebej za ženske, katerih partner je prisostvoval pri porodu, ter za tiste, ki so rojevale same, ter posebej za moške ES in KS.

OBDELAVA PODATKOV: Rezultate vprašalnikov EPQ, PIE ter SSG sem ovrednotila s pomočjo šablon, surove skore pa pretvarjala pri Pie v procentne vrednosti s pomočjo tabele v priročniku, prav tako rezultate SSG v procentne vrednosti s pomočjo priročnika. Odgovore v uvodnih vprašalnikih za moške oz. intervjujih o doživljanju poroda za ženske sem zbrela, na osnovi prevladujočih frekvenc pa oblikovala nivoje za posamezno variabli. Statistično smo rezultate obdelali z računalniškim programom CSS. Napravili smo temeljno statistično obdelavo: frekvenčne distribucije, aritmetične sredine in standardno deviacijo, ter procentualni izračun za posamezno variabli. Za ugotavljanje razlik med variablami pa t-test in enosmerno analizo variance.

OPIS REZULTATOV MOŠKIH IN ŽENSK PO POSAMEZNIH VARIABLAH

Povprečna starost partnerjev-moških je višja v povprečju za dve leti od njihovih žen. Večina zakoncev se odkloča za prvega otroka pri starosti žen od 19 do 25 let. Žene z nižjo izobrazbo se odločajo za otroka mlajše kot pa tiste z visoko oz. višjo. Izo-brazbena struktura žen iz prve in druge skupine je enaka, saj je bil izenačevalni fak-tor prav izobrazba. Največ jih je bilo s srednjo izobrazbo (50%), s poklicno (12.5 %), višjo oz. visoko pa je imelo 37.5 % žen. Moški ES in KS imajo nižji izobrazbeni nivo: več je takih z nižjim SES, v ES pa v primerjavi s KS višji % tistih z višjo in vi-soko izobrazbo.

Vse ženske so bile prvorodke, v večini primerov pa je bila to njihova prva nosečnost. Število poročenih parov je v ES in KS enako. V KS je bilo kar 55 % parov poročenih manj kot eno leto, medtem, ko je bil v ES ta % manjši (39 %). Pri zakoncih, ki pri porodu niso sodelovali so matere mlajše, poznanstvo je krajše, v več kot polovici primerov pa je otrok vzrok za sklenitev zakonske zveze.

STOPNJA POVEZANOSTI OSEBNOSTNIH KARAKTERISTIK IN ODNOSA DO NOSEČNOSTI PO POSAMEZNIH SKUPINAH

Tabela 1: Statistično pomembne razlike med ženskami in med moškimi glede na prisotnost pri porodu

P	Ž-ES 1	POMEMB.	Ž-KS 2	M-ES 3	POMEMB.	M-KS 4
EPQ		NR			NR	
PIE		NR			NR	
SSG					NR	
STRAH						
PRED						
PORODOM		0.01				
		1 < 2				
NEGATIVNO						
STALIŠČE DO						
SPOLNOSTI		0.02				
		1 < 2				

Statistično pomembnih razlik med ženskami ES in KS na osebnostnih dimenzijah, ki jih meri EPQ ni, prav tako ne na PIE. Pojavijo pa se na SSG, na dimenziji strah pred porodom, kjer izkazuje KS, torej žene, ki so rojevale same večji strah pred porodom. Kaže se v skrbi in bojazni matere pred ogrožujočimi dejavniki med porodom, strahom, da bi se materi pri rojstvu otroka kaj pripetilo, da bo prišlo do komplikacij povezanih s porodom. Medtem, ko matere katerih partner je prisoten, kažejo več sproščenosti in zaupljivega odnosa do poteka poroda.

Prav tako žene brez prisotnosti partnerja kažejo negativnejše stališče do spolnosti. Spolnost pojmujejo kot nekaj umazanega, kar je treba potlačiti. Mešajo se odklanjan-je, občutek krivde in tendenca odrivanja.

Ženske, katerih partner je prisoten pri porodu imajo veliko bolj neobremenjujoče, pritrjevalno stališče do vprašanj v zvezi s seksualnostjo.

Rezultati uporabljenih osebnostnih vprašalnikov kažejo, da se moški ES in KS v osebnostnih dimenzijah merjenih z EPQ in PIE ter odnosom do spolnosti, nosečnosti in poroda ne razlikujejo, saj nobena razlika ni pomembna pri stopnji tveganja 5%.

Tabela 2: Statistično pomembne razlike med pari v ES in KS

P	Ž – ES 1	POMEMB.	Ž – KS 2	M – ES 3	POMEMB.	M – KS 4
EPQ						
Psihoticizem		NR			0.01	
Nevroticizem		0.00			0.00	
		1 > 3			2 > 4	
Ekstravertiranost		NR			0.04	
					2 > 4	
PIE						
Nekontroliranost		NR			0.02	
					2 > 4	
Deprivacija		NR			0.01	
					2 > 4	
Opozicionalnost		0.02			NR	
		1 < 3				
BIAS		0.04			NR	
		1 < 3				

Tabela prikazuje razlike med pari v eksperimentalni skupini, ženami in njihovimi partnerji, ki so prisostvovali pri porodu. Skupini se pomembno razlikujeta pri variabli nevroticizem. Žene so čustveno labilnejše od moških, bolj zaskrbljene, pretirano emocionalne.

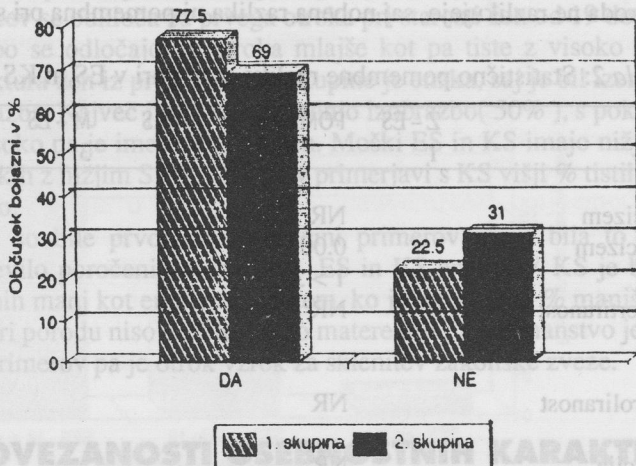
Razlika v opozicionalnosti je tudi statistično pomembna. Ženske, ki so na tej dimenziji dosegle višje vrednosti so bolj trmoglave, odločne, pasivno-agresivne. To je dejavnik, ki bistveno pripomore k odločitvi ali bo partner prisostvoval pri porodu. Možje so bolj neodločni, podredljivi, ustrežljivi. Možje dosega višje vrednosti na lestvici BIAS, ki predstavlja lestvico za ocenjevanje socialne zaželjenosti odgovorov.

Razlike med moškimi in ženami v KS se pojavljajo na petih dimenzijah. Moški imajo bolj izraženo dimenzijo psihotizma, so bolj togo in nepopustljivo naravnani, kažejo višji rezultat na dimenziji ekstravertiranosti, žene pa na dimenziji nevroticizma. V teh partnerskih dvojicah je pri ženah opaziti povišano introvertiranost in željo po stabilnosti, sigurnosti. Moški so bolj nekontrolirani, impulzivni, kažejo več potrebe po novih izkušnjah, doživljajih.

Ženske se čutijo bolj deprivirane, depresivne prikrajšane, odrinjene. V večini so manj plastične, stereotipne, pod vplivom tradicionalnih gledanj glede prisotnosti partnerja pri porodu, manj odprte navzven, kar vse skupaj rezultira v odločitvi: rodila bom sama. Odnos je vzrok in posledica osebnostnih karakteristik sebe in partnerja.

Žene v nosečniškem obdobju pogosteje menjavajo razpoloženjska stanja, njihov čustveni svet je spremenjen, kar je pogojeno v veliki meri s hormonalnimi spremembami in je v posameznih obdobjih nosečnosti različno intenziven.

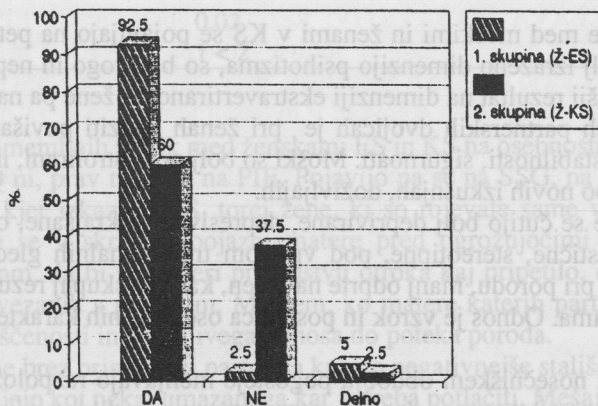
Grafični prikaz 2: Procentualni prikaz odgovorov na vprašanje: "Ali ste v preteklih mesecih občutili nenavadno bojazen?" za žene iz ES in KS



Žene iz ES so na to vprašanje v večji meri odgovorile pritrdilno, kot tiste iz KS. Vprašanje je bilo direktno in kaže na to, da so se žene iz ES v večji meri pripravljene čustveno bolj odpreti in bojazen priznati. Za tem razkrivanjem ne čutijo nobene pretnje, zato so bojazen, ki je bila vezana na zdravje otroka, skrbjo ali bo z otrokom vse vredno izrazile. Žene iz KS si teh strahov niso pripravljene priznati, čeprav rezultati SSG kažejo, da so prav tako prisotni oz. celo nekoliko močnejši kot v ES.

Vsaka žena doživlja porod drugače, odvisno od njene osebnosti, izkušenj, predvsem pa njene telesne in duševne pripravljenosti na porod. Stopnja informiranosti igra v porodnem dogajanju veliko vlogo.

Grafični prikaz 3: Procentualni prikaz odgovorov na vprašanje: "Ali ste obiskovali šolo za starše za ženske 1. skupine - ES in ženske 2. skupine - KS



Potreba po obiskovanju maternelske šole je pri ženskah, katerih partnerji prisostvujejo pri porodu večja. V povprečju so to žene z višjim SES, višja izobrazbena struktura narekuje drugačen nivo informiranosti. Priprava na nosečnost z željo po večji informiranosti je tudi indikator materialnega stanja družin. V družinah z višjim SES je njihov odnos do nosečnosti na splošno bolj pozitiven, medtem ko pri tistih z nižjo izobrazbeno strukturo ostaja ta potreba in želja manj izražena, kar vse vpliva na sam odnos do nosečnosti in bodočega otroka.

Če povzamem, žena, ki ne obiskuje priprave na porod, posredno lahko dklepam, da ima na voljo manj informacij, partner pri porodu pa ne prisostvuje, v odnosu do bi manj kot si želi, podobno tudi njen partner. Žena ne zna, ne zmore ali noče črpati prepotrebne energije in moči, da bi se osvobodila strahov v zvezi s prihajajočim otrokom oz. porodom. Če je strah pred porodom faktor obremenitve med nosečnostjo, potem je očitno višji tudi z SSG izmerjeni strah pred porodom, osebnostne karakteristike pa so tiste, ki to še potrjujejo.

Žena v nosečniškem obdobju in v pripravah na porodno dogajanje dobi več podpore kot njen partner. To velja v večji meri za tiste, ki poleg predpisanega varstva porodnice, ki je enak za vse, obiskujejo tudi tečaj priprave na porod. Te pogosteje posegajo po dodatnih virih informacij, ki so jim potrebne v tem obdobju in se aktivneje pripravljajo, večina s svojimi partnerji na novo vlogo.

Pri materah, ki v manjši meri obiskujejo tečaj priprave na porod in se tudi redkeje odločajo za prisostvovanje partnerja pri porodu, pa morajo biti ti pristopi drugačni. Zaradi svoje osebnostne naravnosti in premajhne podpore s strani moža, bi bilo prav, da bi zdravnik ginekolog oz. pri porodu porodni team delovali suportivno in svetovalno.

Tabela 3: Prikaz razlogov za neprisostvovanje partnerja pri porodu

ONA - KS	ON - KS
RAZLOGI	RAZLOGI
27.5 % - ni želel	25.0 % - ne vem
25.0 % - sporazumno	15.0 % - sporazumno
12.5 % - preobčutljiv	15.0 % - prevelika obremenitev
10.0 % - ne prenese krvi	12.5 % - želja partnerke
25.0 % - drugo	32.5 % - drugo

Moški, ki pri porodu niso prisostvovali navajajo pod kategorijo drugo še:

- nisem opravil tečaja za očete, zato sem bil odslovljen
- bil sem službeno odsoten
- prisostvoval nisem zaradi predvidenega carskega reza
- strah pred bolečinami partnerke bi me vodil do paničnosti
- moja mama je babica in je ona poskrbela za partnerko
- ni prav, da bi oče prisostvoval pri samem porodu

Prepletajo se tako navidezno objektivni razlogi, do subjektivnih prepričanj polnih verovanj in stereotipov. 1/4 odgovorov NE VEM kaže na precej neizoblikovano stališče do tega vprašanja, je pa kar 65% mož razmišljalo, da bi spremljali partnerko pri porodu, vsi razen enega pa so bili seznanjeni z možnostjo, da bi lahko prisostvovali. Pod kategorijo drugo so žene navajale:

- bil je službeno odsoten
- želela bi samo v določeni fazi poroda
- zaradi predvidenega carskega reza
- bil bi nepotreben

Žene v večji meri pripisujejo razloge za neprisostvovanje možu, percepcija mož pa kaže nasprotno, pri obeh je delovanje obrambnih mehanizmov precejšnje.

Prisotni pri porodu so ocenjevali na 10 - stopenjski lestvici tudi svojo utrujenost po porodu, zakonci iz ES skupine pa so podali tudi oceno partnerjeve utrujenosti.

Ocena utrujenosti žen ES in KS se skoraj ne razlikuje, nekoliko višja je vrednost utrujenosti v KS. Rezultati kažejo, da sama prisotnost partnerja bistveno ne zmanjša ženine utrujenosti, je pa prisotnost moža vplivala na druge vidike doživljanja poroda, ki so z utrujenostjo manj povezani.

Žene so percipirale partnerje po porodu kot bolj utrujene, Tudi kot posledica drugačnih vlog: žena je bila v aktivnejši vlogi, partner je nanjo vplival posredno, sam pa je bil pasivni udeleženec porodnega dogajanja. Partnerji - možje so ocenjevali svojo utrujenost nižje, kot so menili za partnerko.

PRISOSTVOVANJE PARTNERJA PRI NASLEDNJEM PORODU

Večina žen (97%) katerih partner je prisostvoval pri porodu si želi, da bi ob morebitnem naslednjem porodu prav tako prisostvoval, kar pomeni, da je bila njuna odločitev pravilna in da je partner izpolnil pričakovanja in odigral svoj del vloge. Moški del partnerske dvojice si v 92% želi ponovno prisostvovati pri porodu, 8% pa je še neodločenih.

V partnerski dvojici, kjer so žene rojevale same, si 55% žen želi, da bi pri naslednjem porodu partner prisostvoval, od teh, ki si želijo je bilo kar 73% partnerjev takih, ki niso hoteli prisostvovati pri porodu.

Percepcija med moškimi in ženskami prisotnimi pri porodu se glede motiva in želje po prisostvovanju pri porodu nekoliko razlikuje. Možje v večji meri navajajo, da je šlo za kompromis, ženske pa v večji meri omenjajo, da je bila to njihova in partnerjeva želja. Če ni bila to želja obeh, je bila v večji meri želja žene, potem pa so pogajanja pripeljala do kompromisne točke in zadovoljitve obeh. IZ tega in iz uvodnih rezultatov, kjer razlike med moškimi v ES in KS niso bile statistično pomembne sledi, da imajo ženska pomembno vlogo pri sprejemanju te odločitve, zlasti v primerih, ko se partnerji ne morejo ali nočejo odločiti.

DISKUSIJA

V raziskavi, ki je zajela skupino zakoncev, katerih partnerji so prisostvovali pri porodu žene, in drugo, kjer partnerji niso prisostvovali pri porodu, smo želeli ugotoviti osebne karakteristike partnerjev, ki vplivajo na odločitev - roditi skupaj z ženo ali roditi brez prisotnosti partnerja

Pogoj za delitev tako pretresljivih, vendar bogatih in edinstvenih doživetij, kot je prav porod, je tudi dobro poznavanje partnerja kot osebnosti ter stopnja oblikovanja partnerskega odnosa. Ko sta se sposobna drug drugemu odkriti brez sramu izgube tiste privlačnosti, ki je za dober partnerski odnos nujna konstanta in katero je potrebno uvideti, ne brez skupnega iskanja, je tudi odločitev za prisostvovanje pri porodu lažja.

Nosečnost in porod je čas, v katerem se lahko osebnost staršev zelo razvija. V nosečnosti dozoreva tudi mož, toda le, če ne beži od teh izkušenj. Pričakujoča mati

je deležna mnogo pozornosti in pomoči od prijateljic, staršev, ginekologa, porodnišnice, izobraževalnega programa priprave na porod (pri nas je za može obvezen le 2-urni tečaj). Pričakujoči oče je deležen vsega tega manj, s tem, da se tudi on v tem času srečuje s pritiski, emocionalnimi težavami, kakor mati.

Tako že splošno pojmovanje družbe o nosečnosti in povdaranje biološke vloge žene, ki ima v resnici drugačne dimenzije kot moževa, ter dajanjem psihičnega supporta njej, posredno deluje na povdaranje materinstva in izključevanje očetovstva. Ker je to stereotip, ki se težje in počasi spreminja je osebnost žene tista, ki ima odločujočo vlogo pri vabljenju moža v triado že med nosečnostjo. Ne gre zanemariti tudi moževe osebnosti, toda na temelju naše raziskave, da med možmi ne obstajajo razlike v merjenih osebnostnih karakteristikah in odnosom do nosečnosti, poroda in spolnosti ima žena v kontekstu družbenih gledanj poglavitno funkcijo priznavanja očetove biološke vloge in nudenja enakovredne psihične podpore možu oz. nalogo, da skupaj z njim izbori in pripravlja pot za prevzem njegove vloge.

Mož, ki ugotovi, da lahko pomaga ženi v času nosečnosti in v času poroda, se ne počuti zavrženega, odrinjenega, nekoristnega, ampak dozoreva in si razvija samospoštovanje. To mu daje zaupanje za bodoče probleme pri vzgoji otrok.

Očetje se danes, če jim konvencionalni stereotipi o pasivni vlogi očeta tega ne preprečujejo, enakovredno vključujejo v skrb za otroka. Naša raziskava je dokazala, da imajo žene, ki rojevajo same, večji strah pred porodom, kar se povezuje tudi s negativnejšim stališčem do spolnosti. Pri nekaterih od teh žena že misel, da bi pri porodu izgubila nadzor nad sabo, povzroči preplah.

Ženska se srečuje s številnimi vprašanji, ki zbuja jo v njej tesnobo in bojazen. Ker so to vprašanja, ki bolj ali manj zadevajo intimno sfero in so povezana z njeno reproductivno funkcijo, je velikega pomena, da te strahove izrazi, jih verbalizira in se na ta način olajša. Če žena te pomisleke izrazi partnerju je to najboljša rešitev. Iz prejšnjih izkušenj, da mu lahko zaupa, se mu odkrije in del bremena, ki je zanj prevelik, prenaša nanj. Od tu naprej skupaj iščeta pomoč in rešitve. Žena, ki to naredi brez bojazni pred izgubo pomembnega dela sebe, bo na ta način samo pridobila. Če pa je žena z izkušnjo materinstva dobila nekaj, kar je iskala že dolgo pred tem, se bo otroka v sebi močno oklenila in si ne bo dopustila, da se ji nekdo približa. To čuti kot vdor v lastni prostor, ki ga sedaj naposled ni pripravljena deliti z nikomer.

Potrebno je, da se žena z otrokom v času nosečnosti razkrije tretjemu - partnerju, da se bo ta sposoben odpreti vsem trem: otroku, ženi in svojemu očetovskemu nagonu, ki ga nedvomno ima in ga mora šele prebuditi.

Nasplošno posvečamo premalo pozornosti preobratu, ko par postane starši. Dodek se ponavadi praznuje, a mati ne dobi nobene posebne pomoči, oče pa občutka tovarštva. Prehod iz diade v triado pomeni za mlade pare velik preobrat. Eskluzivno lastništvo, ljubezen je potrebno sedaj razdeliti med vse tri. Odrasel svet romance doživlja invazijo. Par čuti drugačna čustva. Starš lahko čuti ljubosumje zaradi časa, ki ga partner preživi z otrokom in še posebej za to, ker so te izkušnje za partnerja prijetne. Prihod popolnoma neenakovrednega človeškega bitja v družino zamaje dosedanje ideje o enakovrednem prispevku obeh partnerjev k družinskemu ravnesju. Staršem morajo na tej poti sprememb pomagati ustrezne inštitucije. Prihod novorojenčka v družino in začetno spremljanje njegove rasti in razvoja, s strani zdravstvene službe, pomeni v skrbi za mlado družino premalo.

Čeprav govorimo o odgovornem starševstvu šele z rojstvom otroka, so temelji za zdrav otrokov razvoj postavljeni že dolgo pred tem, z dobro partnersko zvezo.

Prav je, da moški dobi svoje pravo mesto v nosečniškem in porodnem dogajanju, da skupaj z ženo - otrokovo msterjo preživi vse tisto, kar sta skupaj začela.

Ženam je potrebno omogočiti, da se svoje materinske pozicije in starševske vloge zavedajo in si vzamejo samo tisti košček, ki jim gre, enakovreden del pa prepustijo partnerju.

Zloraba materinske ljubezni je tudi posledica kulturno pogojenega spleta okoliščin, ki ga je počasi, korak za korakom, z osveščenostjo, emancipacijo žene na ostalih področjih potrebno taliti.

Šele, ko bo žena na ostalih področjih življenja in dela enakopravna možu, bo svojo materinsko pozicijo delila z možem. Brez občutja izgube, temveč iz potrebe in želje.

Ali mora žena res izstopiti iz piedestala materinstva, če v zameno za svoj položaj nima in si ne more izboriti ničesar?

Nekatere žene že hodijo po poti enakopravnega starševstva, druge se na to pot šele pripravljajo. Razmišljanja o teh problemih so dobra iztočnica za začetek nekega procesa, ne le v njih, temveč v nas vseh.

LITERATURA

1. Več avtorjev.(1979) Svetovanje za skupno življenje.Kristančič.A.Psihologija odnosov med spoloma.Ljubljana,Delavska enotnost,248-298.
2. Brajša,P.(1987).Očetje,kje ste? Ljubljana, Delavska enotnost
3. Schuchts,R.Witkin,S.(1989).Assessing Marital Change During The Transition To Parenthood.The Journal of Contemporary Social Work
4. Praper,P.(1992).Tako majhen pa že nervozen.Nova Gorica,Educa
5. Kapor-Stanulović N.(1985). Psihologija roditeljstva. Beograd,Nolit
6. Parke,R.Power,T.Tinsley,B.Hymel,S(1980). Parent-Infant Relationships,The Fathers role in the family system, Edited by Paul M.Taylor MD, Grune in Stratton INC

GRAFIČNA SIMBOLIZACIJA PRIMARNIH EMOCIJ

Asja Nina Kovačev, Janek Musek*

POVZETEK

Pričujoča raziskava je bila namenjena ugotavljanju značilnosti grafične simbolizacije emocij. Subjekti so morali s pomočjo avtosugestije podoživeti štiri primarne emocije (veselje, žalost, jezo in strah) ter jih abstraktno narisati s flomastri. Njihova izrazna sredstva so bila: barva, črta in pika. Risbe smo analizirali na podlagi vnaprej pripravljenega seznama likovnih elementov in nekaterih značilnosti celote. Ugotovili smo, da je simbolizacija emocij pretežno konceptualno pogojena in da njihovo doživljanje nima odločilnega pomena. Kljub zaporednem risanju štirih primarnih emocij namreč ni prišlo do interferenc med njimi. Hipotezo neodvisnosti uporabe različnih likovnih elementov od emocij smo testirali s Chi²-testom. Pokazalo se je, da barve pomembneje diferencirajo med različnimi emocijami kot črte. Za vsako izmed štirih primarnih emocij smo identificirali temeljne značilnosti njene simbolizacije. Na risbah različnih subjektov namreč obstaja precej podobnosti v uporabi likovnih elementov, strukturalnih značilnostih celote in shematskem prikazu dane emocije.

ABSTRACT

The aim of the present study was to ascertain the characteristics of the graphic symbolization of emotions. With the help of autosuggestion the subjects had to experience four primary emotions (joy, sorrow, anger, and fear) and draw them abstractly with fibrepen. Their means of expression were: colour, line, and dot. Drawings were analysed on the basis of a list of plastic elements and some characteristics of the whole. The list was prepared in advance. It was discovered that the symbolization of emotions is above all determined conceptually and that their experiencing is not of a crucial importance. In spite of the successive drawing of the four primary emotions there were no interferences among them. The hypothesis of the independence of the use of different plastic elements of emotions was tested with the chi²-test. It was found out, that colours differentiate between different emotions more significantly than lines. The symbolization's basic characteristics of each of the four primary emotions were identified. The drawings of different subjects namely manifest a lot of similarities in the use of plastic elements, the structural characteristics of the whole and the schematic representation of a given emotion.

* Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 61000 Ljubljana

UVOD

Formalna struktura emocionalnih procesov

Podrobnejša znanstvena analiza emocionalnega doživljanja in izražanja pripomore k premostitvi introspektivne distance med obema in postavitev hipoteze, da je mogoče t.i. globinsko dimenzijo emocij (tj. njihovo vpletenost v subjektov vrednostni sistem oziroma njihovo utrjenost v osrednjih osebnostnih strukturah) zvesti na druge, empirično preverljive dimenzije. Emocije namreč združujejo številne in mnogovrstne, bolj ali manj diferencirane predmetne in procesne psihofizične vidike. Ti se skozi stalno interakcijo uglašujejo v emocionalno doživljanje, emocionalno vedenje in fiziološke reakcije.

Zaradi heterogenosti emocionalnih komponent je funkcionalna koherentnost med njimi zelo nizka. Na predmetnem nivoju lahko variirajo v območju nadstavbe obeh temeljnih dimenzij (tj. hedonskega tona in aktivacije), s funkcionalnega vidika pa so številčno in vrstno močno spremenljive, tako v horizontalni kot tudi v vertikalno smeri.

Funkcionalni sestav emocionalnih komponent imenujemo kompleksija. Običajno označujemo s tem pojmom sklop več elementov, za katerega je značilna zapletenost njegovih konstitutivnih delov, nestanovitnost zvez med njimi ter njihova kvalitativna in kvantitativna variabilnost. Emocionalna kompleksija se zgošča v urejevalnem jedru (Ordnungskern), ki je dimenzionalne narave. Večina avtorjev domneva, da je to jedro sestavljeno iz treh ali več dimenzij, vendar je mogoče kot univerzalni in empirično potrjeni dimenziji sprejeti le dve: hedonski ton in aktivacijo. Obe se namreč pojavljata pri vseh avtorjih, toda večina avtorjev poleg njiju navaja še dimenzijo kontrole ali dimenzijo pozornost - zavračanje. Prvi dve dimenziji veljata za začetni vzorec nezadostno razjasnjene, večrazsežne konfiguracije emocionalnih procesov, ki tvori latentno podlago kompleksije.

Razvojna (evolucionistična) strukturno-funkcionalna predstavitev emocij kot poskus integracije različnih teorij

Večina teorij predstavlja emocije enostransko in jih osvetljuje zgolj z enega samega zornega kota. Le redkim avtorjem se je do zdaj posrečila smiselna integracija več vidikov subjektovega emocionalnega presojanja, doživljanja in vedenja, čeprav so poskušali nekateri med njimi združiti spoznanja temeljnih pristopov k proučevanju emocij. Najuspešnejši pri tem je bil vsekakor R. Plutchik, ki je zajel v svojo teorijo tako spoznanja funkcionalnih kot tudi spoznanja kognitivno-fenomenoloških in psihodinamičnih teorij. Prvič je svojo teorijo objavil leta 1955, nato pa je leta 1980 predstavil strokovni javnosti njeno novo, dopolnjeno verzijo. V skladu s svojo evolucionistično naravnanoostjo je podal svoje poglede v desetih postulatih. Prvi štirje postulati se nanašajo na naravo emocij in na njihovo vlogo v evoluciji. Emocije naj bi namreč imele dolgo evolucijsko zgodovino in po Plutchikovem mnenju (Plutchik, 1980) so prevzele v tem procesu funkcijo prilagajanja. Kljub različnim oblikam izražanja emocij pri različnih vrstah naj bi namreč obstajali določeni skupni elementi oziroma prototipični vzorci emocionalnega vedenja.

Plutchik je izhodiščno tezo, ki jo je formuliral v prvih štirih postulatih, razvijal še v petem in šestem postulatu, kjer zatrjuje, da obstaja manjše število temeljnih oziro-

ma prototipičnih emocij, druge pa naj bi bile zgolj njihove mešanice. Navaja tudi kriterije za določanje primarnih emocij in osem primarnih emocionalnih dimenzij: inkorporacijo, zavračanje, uničevanje, zaščito, reprodukcijo, reintegracijo, orientacijo in eksploracijo. Te prototipične vzorce opisuje v funkcionalnem jeziku, ki označuje k cilju usmerjeno vedenje.

O različnih načinih opisovanja emocij oziroma o njihovih različnih vidikih govori Plutchik (1980) v sedmem postulat in po njegovem mnenju se vsi vidiki, ki jih navaja, vključujejo v emocionalni proces v naslednjem vrstnem redu:

dražljaj —> kognitivna —> subjekt. —> vedenje —> funkcija
ocena doživetje

Zadnji trije postulati tvorijo temelj Plutchi-kovega strukturnega modela emocij. Plutchik v osmem postulat trdi, da lahko predstavimo primarne emocije kot pare polarnih nasprotij, deveti postulat vključuje ugotovitev, da se emocije razlikujejo v stopnji medsebojne podobnosti, deseti pa spoznanje, da se razlikujejo v intenzivnosti oziroma stopnji vznburjenja. Na podlagi treh temeljnih dimenzij emocionalnih procesov, ki jih Plutchik izpostavlja v zadnjih treh postulatih (tj. polarnosti, podobnosti in intenzivnosti) je avtor razvil svoj trodimenzionalni model emocij. Primarne emocije naj bi se mešale med seboj in z njihovim mešanjem naj bi se razvile kompleksne emocije. Po Plutchiku se lahko mešane emocije, ki jih subjekt doživlja večkrat v identičnih situacijah, razvijejo v njegove osebne poteze.

IZRAŽANJE EMOCIJ

Subjektovo izražanje emocij je pretežno nezavedne narave, zato so elementi emocionalne ekspresije relativno zanesljivi indikatorji emocionalnih stanj. Na podlagi njihovega opazovanja je mogoče prepoznavati emocije v vsakdanjih življenjskih situacijah in jih tudi znanstveno proučevati. Emocionalno izražanje poteka namreč v življenjskem polju posameznika, ki preko lastnih medijev (predvsem preko svojega motoričnega vedenja) sporoča svojo vpletenost v določeno situacijo.

Že Darwin (1884/1965) je ugotovil, da so izrazni gibi oddajnika instinktivno zasidrani in da je prepoznavanje sprejemnika instinktivno naravnano na trde vedenjske vzorce. Pripadniki različnih starostnih skupin in različnih ras zato izražajo enaka psihična stanja skozi enake vzorce. Vrsto podobnosti je mogoče najti celo med izraznim vedenjem ljudi in živali. Toda kljub univerzalni povezanosti določenih emocionalnih izrazov s specifičnimi emocijami je potrebno upoštevati še vpliv kulturnih dejavnikov in učenja na subjektovo izrazno vedenje. To je namreč rezultat interakcije med genetsko determiniranim programom in sklopom družbeno normiranih pravil. Dogodki v okolju naj bi učinkovali kot sprožilci univerzalnega programa za emocionalno izražanje, končni (realni) izraz pa naj bi bil odvisen od kulturno določenih norm. Socialne posledice emocionalnih izrazov naj bi povratno vplivale na subjektovo usvajanje pravil za njihovo izražanje in jih po potrebi spreminjale. Kljub svoji večstranski določenosti so emocionalni izrazi precej nespecifični in to zmanjšuje njihovo informacijsko vrednost pri posredovanju subjektivnih notranjih stanj. Jasno je namreč mogoče razbrati le relativno splošne izrazne tendence in še to zgolj v manj pregnantnih motoričnih reakcijskih vzorcih. Subjektovi izrazi emocij se po svoji ostrini nikakor ne morejo primerjati z njihovimi besednimi izrazi. Zato Landis (1924) poudarja, da je treba pri razlagi emocionalnih izrazov upoštevati

tudi kontekst njihovega pojavljanja (oziroma situacijo, ki je emocijo izzvala) in stopnjo generalnega vzburljenja, medtem ko specifične razlike v telesnih in drugih reakcijah niso tako pomembne.

Sprejemnikovo razumevanje specifičnih čustev na podlagi izoliranih izrazov je odvisno od njegove udeležnosti v oddajnikovi pozicionalnosti. Slednjo je potrebno razumeti kot neposredno energetsko aktivno navezanost določene osebe na situacijo, v katero je vpletena njena tubit. Zato predstavlja emocionalni izraz kompleksno kvaliteto, ki je ni mogoče obravnavati zgolj kot specifičen mimično-pantomimični reakcijski vzorec. Iz njega namreč ni razvidna subjektova specifična emocija, ampak omogoča le nejasne in nestabilne, torej stalno spremenljive informacije. Zato lahko kakršne koli dodatne irelevantne informacije hitro izkrivijo njihov pomen. Pri prepoznavanju emocij je tako treba upoštevati situacijske značilnosti, na katere se navezuje specifični izrazni vzorec. Slednjega je mogoče izenačiti s sporočanjem subjektove notranje vpletenosti v situacijo, tj. s subjektno centriranimi jedrnimi lastnostmi, ki se navezujejo na situacijske intervale, kar sprejemnik razume kot konkretno čustvo.

Realizacijo in konkretizacijo subjektove pozicionalne vezanosti je mogoče prepoznati na podlagi korenitega očrta gibanja in delovanja, ki ga doživlja subjekt kot lastno težnjo k približevanju določenim objektom in k odmikanju od njih. Njena realizacija poteka skozi subjektovo neposredno dejavnost, ki temelji na zapletenih procesih osmišljanja in interpretacije zunanje stvarnosti. Ti namreč omogočajo njeno artikulacijo in precizacijo.

Bottenberg (1972) poudarja, da reprezentirajo čustva poleg subjektove pozicionalnosti tudi objektivno stvarnost. Njihova reprezentacijska vloga prerašča goli okvir konkretne situacije v odvisnosti od njene kognitivne predelave.

Kanali emocionalnega sporazumevanja

V emocionalni komunikaciji, pa tudi v vseh drugih oblikah medosebne interakcije je najmočnejše zastopana njena verbalna komponenta. Ta je namreč zaradi tesne medsebojne prepletenosti mišljenja in govora tudi najbolj diferencirana med njimi in omogoča poleg široke izrazne variabilnosti še relativno jasno določitev emocionalnega pomena. Jezikovni izrazi so pod močnim vplivom zavestne kontrole, ki pred govorečim subjektom razgrinja celo paleto možnosti za prikrivanje lastnih emocij. Njihova kvantiteta raste premosorazmerno s stopnjo subjektove spoznavne organizacije in diferenciacije. Zato je potrebno pri emocionalnem sporazumevanju upoštevati še druge kanale, kot so na primer izrazi obraza (ki sta jih proučevala predvsem Ekman in Friesen (1975)), pogled, telesna drža, gibi telesa in značilnosti glasu.

Subjekt lahko zavestno prikriva in ponareja emocionalne izraze tudi v neverbalni komunikaciji, vendar je določene kanale težje nadzorovati. Največ informacij posreduje obraz, toda informacije, ki prihajajo po obrobnejših in bolj oddaljenih kanalih (npr. nenadzorovani gibi nog in drugih oddaljenih delov telesa), so običajno pristnejše (Lamovec, 1984). So namreč pod manjšim vplivom zavestne kontrole in v manjši meri jih determinirajo kulturno določene norme. Tudi glas je težko zavestno nadzorovati, zato je registriranje glasovnih sprememb pomembno pri odkrivanju laži.

Pristnost in nepristnost emocij lahko odkrivamo še preko drugih indikatorjev, npr. njihovega časovnega poteka (integrirano emocionalno reakcijo izraža le postopen razvoj in zaključek emocionalnega giba), konteksta njihovega pojavljanja (ki določa

kognitivne vidike opazovane emocionalne reakcije) in neskladja med kanali emocionalnega izražanja. Emocij namreč ni mogoče razumeti zgolj na podlagi poznavanja njihovih psihičnih komponent, ampak je treba upoštevati tudi njihovo globoko organsko zasidranost v subjektu. Ta je uglasena z doživljajskimi, vedenjskimi in spoznavnimi vidiki njihove organizacije.

Telesno-gibni vidiki emocij kot ena izmed determinant njihove grafične simbolizacije

Emocij ni mogoče razumeti zgolj na podlagi poznavanja njihovih psihičnih komponent, ampak je treba upoštevati njihovo globoko organsko zasidranost v posamezniku, ki je uglasena z doživljajskimi, vedenjskimi in spoznavnimi vidiki njihove organizacije. Spontano gibanje spada med najzgodnejše, primarne dejavnosti živega organizma in se pojavlja pred evociranimi reakcijami. V obliki spontanega širjenja in krčenja ga lahko identificiramo že pri silno primitivnih oblikah organske organizacije (celo pri amebi), zasledimo pa ga tudi pri višje razvitih organizmih.

S tovrstnimi spoznanji lahko uskladimo tudi Reichovo pojmovanje emocionalnih procesov. W. Reich (1987) predpostavlja funkcionalno enotnost psihičnega in fizičnega ter na podlagi tega pripisuje izvor emocij gibanju protoplazme. Gibanje je namreč temeljni izrazni modus vseh živih organizmov, zato je tudi ena najpomembnejših komponent človekovega emocionalnega izražanja.

Po W. Reichu lahko poteka gibanje vegetativnih tokov oziroma vzburjenja v dveh smereh:

- od središča navzven - ekspanzivno gibanje in
- navznoter, tj. proti središču.

Prototip ekspanzivnega oz. centrifugalnega gibanja je seksualno vzburjenje, prototip centripetalnega pa anksioznost.

Reichove domneve je mogoče smiselno povezati z Michottovimi (Michotte, 1968) eksperimenti. Slednje lahko pojmujejo kot dokaz pomembne vloge, ki jo ima spontano in evocirano gibanje v reprezentaciji emocionalnih procesov. V teh eksperimentih se pojavljata dva majhna pravokotnika, ki se lahko premikata po vodoravni reži. Ustaviti ali pognati v gibanje ju je mogoče v katerem koli trenutku, prav tako pa je mogoče vedno spremeniti smer, obseg in hitrost njenega gibanja. Opazovalec mora v gibljiva pravokotnika projicirati emocionalni pomen in tako osmisлити njen medsebojni odnos. V takih okoliščinah poskusne osebe pogosto izjavljajo, da A beži pred B oziroma se odmika od njega, da A išče B, da ga poriva, ipd.

Michotte (1968) trdi, da tovrstni vtisi in izjave poskusnih oseb niso namenjeni sporočanju emocionalnega pomena, ampak so zelo primitivni fenomeni, ki jih je mogoče navezati na človekovo akcijo, saj t. i. opisi "vedenja" pravokotnikov pomensko pogosto implicirajo emocionalna stanja, stališča in tendence. Zato lahko predpostavimo, da vključuje vsaka medosebna interakcija iste elemente: dva človeka se gibljeta v odnosu drug do drugega. Seveda je Michottovo pojmovanje treba razumeti nekoliko metaforično, saj ostaja takšno gibanje pri človeku pogosto zgolj na simbolični ravni in največkrat ne pride do njegove fizične realizacije.

Glede na to, ali je odnos med dvema osebama v medosebni interakciji integrativen ali segregativen deli Michotte emocije v dve skupini: pozitivne in negativne emocije. Motorične reakcije, ki se navezujejo nanje, so v prvem primeru približevanje in vzpostavljjanje kontakta, v drugem pa beg, umik in izogibanje. Pri umeščanju emocij

v eno izmed obeh skupin je treba upoštevati tudi hitrost realnega ali umišljenega gibanja. Hitro gibanje navadno implicira nasilnost, počasno pa nežnost, blagost in milino.

Širjenje in krčenje oziroma približevanje in odmikanje sta temeljni komponenti človekovega odnosa do njegovega živega in neživega okolja ter njegove navezanosti in vpletenosti v objektivno stvarnost. Zato sta istočasno tudi nepogrešljivi sestavini njegovega emocionalnega doživljanja, izražanja in vedenja. To dejstvo je razvidno tudi iz semantike verbalnih oznak za različna emocionalna stanja, iz delno spontanah in delno stiliziranih gibov telesa, v nekoliko zamrznjeni obliki pa celo iz subjektove telesne drže.

Zaradi pomembnosti gibnostne komponente v subjektivnem emocionalnem doživljanju in vedenju se zdi smiselno tudi proučevanje strukture afektivnih procesov na podlagi njihove grafične simbolizacije. Subjektovo gibanje v prostoru je namreč vedno odvisno od določenih vnapijšnjih (gibnih) shem v njegovem spoznavnem aparatu, zato lahko gib nekoliko metaforično poimenujemo kot "eksternalizirano misel" (Kovačev, 1992). Sled, ki jo pušča gib na prazni površini namreč vsebuje precej kognitivnih elementov, ki se množijo v odvisnosti od njene spoznavne artikulacije.

Smotnost, načrtnost in nadzorovanost grafične simbolizacije emocij so glavni razlogi za strukturno neprečiščenost in nejasnost njihovih grafičnih shem. Pri medsebojnem ločevanju njihovih emocionalnih in kognitivnih elementov namreč pogosto nastopajo težave, saj večine manifestnih oblik različnih emocij ne moremo proučevati neodvisno od njihove spoznavne artikulacije. Zato namenjajo avtorji poglobljenih teoretičnih študij emocionalnih procesov posebno pozornost osvetlitvi problema afektivno-kognitivne interakcije.

PROBLEM IN HIPOTEZE

V pričujoči študiji smo poskušali ugotoviti načine grafičnega izražanja emocij in jih razložiti na podlagi poznavanja določenih strukturalno-funkcionalnih značilnosti emocij in kulturno utrjenih pomenov likovnih prvin.

Temeljni problem, ki se pojavlja pri proučevanju grafične simbolizacije psihičnih vsebin, je določitev relativnega deleža subjektive konceptualizacije, njegovih trenutnih občutij, ter kulturno utrjenih norm za grafično izražanje. Zaradi metodoloških težav in dvomljive kvalitete introspektivne metode tega problema nismo poskušali rešiti, saj ga na sedanji stopnji razvoja psihološke znanosti še ni mogoče ustrezno rešiti.

Problem in namen raziskave

V eksperimentu smo poskušali ugotoviti predvsem naslednje:

1. Kakšne so posebnosti grafičnega izražanja emocij in kako lahko na podlagi proučevanja izoliranih likovnih elementov in celote prepoznamo predmet upodobitve, tj. specifično emocijo, ki jo je poskušal simbolizirati subjekt. Pri tem smo se osredotočili na naslednje značilnosti likovne strukture:

A. Likovni elementi

a) barve:- rdeča

- modra
- rumena
- zelena
- vijoličasta
- oranžna
- rjava
- črna

b) črte:

- navpična
- vodoravna
- poševna, ki poteka od leve proti desni navzgor
- poševna, ki poteka od leve proti desni navzdol
- cik-cakasta
- krožna
- valovita
- spiralna

*** posebnosti črt

- prekinitve
- debelina
- pritisk c) pika

B. Celota: - velikost

- odprtost
- kompleksnost
- gostota
- iradiacija

2. Ali je mogoče na podlagi poznavanja pomenskih implikacij različnih likovnih elementov smiselno interpretirati risbe različnih emocij?

3. Kakšne zakonitosti je mogoče razbrati na različnih upodobitvah vsake izmed štirih primarnih emocij in ali je mogoče na podlagi njihovega poznavanja prodreti do globljih spoznanj o njihovih doživljajskih in vedenjskih značilnostih ter o procesu njihove konceptualizacije in eksternalizacije teh konceptov?

4. Ali so značilnosti grafičnega izražanja in njegovih produktov (risb) odvisne od predmeta upodobitve, oziroma ali obstajajo pomembne razlike med risbami različnih emocij. Subjekti so namreč risali štiri primarne emocije:

- veselje
- žalost
- jeza
- strah

Hipoteze

Pred izvedbo eksperimenta smo postavili naslednje hipoteze:

H1: Pri subjektovem grafičnem samoizražanju se pojavljajo določene zakonitosti, ki determinirajo kvalitativne značilnosti celote.

H2: Barve najpomembneje diferencirajo med različnimi emocijami. Razlike v pogostosti uporabe različnih barv pri njihovi grafični simbolizaciji so pomembne.

H3: Pogostost uporabe različnih črt pri simbolizaciji primarnih emocij variira v odvisnosti od specifičnih kvalitete dane emocije.

H4: Pogostost uporabe pike pri simbolizaciji primarnih emocij variira v odvisnosti od specifičnih kvalitete dane emocije.

H5: Obstajajo določene strukturalne značilnosti celote grafične simbolizacije emocij, ki so odvisne od specifičnih kvalitete dane emocije.

METODA

SUBJEKTI

V preizkus smo vključili 50 poskusnih oseb, ki so pripadale dvema homogenima skupinama: 27 dijakin in dijakov prvega letnika gimnazije Vida Janežič v Ljubljani in 23 študentk in študentov prvega letnika psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Obe skupini smo zaradi odsotnosti kakršnih koli izrazitih diskrepanc med njimi obravnavali kot enotno skupino. Sestavljalo je 7 fantov in 43 deklet, starih od 15 do 25 let. Srednja vrednost njihove starosti znaša 17 let, standardna deviacija pa je 0,38. Modalna starost je 15 let, medianska vrednost pa 16 let.

Vzorec je bil sestavljen iz adolescentov in mlajših odraslih. Vključeval je pripadnike obeh spolov, vendar so prevladovala dekleta. Vsi subjekti eksperimenta so bili slovenske narodnosti.

PRIPOMOČKI

Test risanja emocij

“Preizkus risanja emocij” je vključeval:

- navodilo, ki je bilo napisano na posebni predlogi,
- štiri prazne liste A4 formata,
- barvne flomastre z dvema koncema, na katerih sta bili dve konici različnih debelin.

Na predlogi z navodilom je pisalo:

“Pred seboj imate štiri liste papirja in osem barvnih flomastrov različnih barv. Obe vrsti pripomočkov boste potrebovali za prikaz štirih čustev (veselja, žalosti, jeze in strahu), ki jih boste poskušali najprej podoživeti. Svoja čustva boste narisali abstraktno. Pri tem lahko uporabljate različne barve. Pri risanju se omejite na risanje črt in pik različnih oblik in velikosti, vendar jih ne rišite nepovezano, ampak skušajte narisati smiselno celoto (abstrakcijo), ki bo dobro ponazarjala dano čustvo. Pri tem lahko menjavate debelino vaših flomastrov.

Tik pred začetkom risanja zaprite oči za nekaj trenutkov in poskušajte doživeti tisto čustvo, ki ga boste potem narisali. Če vam to ne uspe takoj, se osredotočite na neko situacijo, v kateri ste to čustvo doživeli. Potem pričnite z risanjem. List, na katerega boste risali, lahko postavite navpično ali vodoravno. Na koncu, ko boste z risanjem že končali, poskušajte še shematično predstaviti svoje čustvo oziroma njegovo risbo. Shema naj bo majhna in narišite jo s svinčnikom ob desnem robu lista. Na njej naj bo razvidno, kje je središče vaše emocije in kakšen je njen potek. Smer njenega širjenja (ali oženja) nakažite s puščico ali z več puščicami (če se širi čustvo v več smeri).”

POSTOPEK

Subjektom smo razdelili predloge z navodilom, štiri prazne liste A4 formata in flo-mastre. Zatem smo prebrali navodilo, vendar so subjekti potrebovali za izvedbo preizkusa dodatna pojasnila. Pred začetkom preizkusa je bila potrebna tudi kratka predhodna demonstracija. Subjekti so lahko zaprosili za dodatne informacije še med njegovim potekom. Edina izjema je bil čas, ki je bil namenjen njihovi avtosugestiji oz. osredotočanju na lastno emocijo in njeni vizualizaciji. S tem so imeli subjekti največ težav, vendar njihovih emocij iz etičnih razlogov nismo mogli umetno izzvati. Emocijo, ki so jo poskušali simbolizirati, so si sugerirali tudi še pozneje, med risanjem.

Po končanem eksperimentu smo ocenjevali frekvenco pojavljanja različnih likovnih elementov in določenih značilnosti celote po seznamu, ki smo ga sestavili pred izvedbo eksperimenta. Za vsako izmed značilnosti likovne strukture, ki smo jo ugotavljali na risbah različnih emocij, sta bila možna le dva odgovora (0 - na risbi se ne pojavlja, 1 - na risbi se pojavlja).

REZULTATI IN DISKUSIJA

Za grafično izražanje emocij predpostavljamo, da ga samo doživljanje emocij determinira v mnogo manjši meri, kot pojmovno presojanje, ki je v veliki meri odvisno od kulturnih dejavnikov. O samem konceptu emocij "in abstracto" je namreč precej nesmiselno govoriti, saj je koncept na abstraktni ravni nemogoče eksternalizirati. Za vsako grafično simbolizacijo emocij je zato potrebna še dodatna aktivacija vizualnega mišljenja, ki omogoča konkretizacijo emocij, njihovo fiksacijo v subjektivem spoznavnem aparatu in njihovo postopno prelivanje na likovno ploskev.

Koncept emocije se običajno navezuje na določene telesno- gibne vidike emocij, saj emocije skupaj z nagoni usodno vplivajo na naše gibanje in vedenje. Lahko ga pospešujejo, zavirajo ali celo popolnoma blokirajo in tako dobesedno paralizirajo posameznika.

V vsakem kulturnem prostoru obstajajo določena pravila za izražanje emocij, ki determinirajo njihovo konceptualizacijo. V evropskem kulturnem prostoru je dovoljena in primerna mnogo večja ekspresivnost, kot npr. v Aziji, medtem ko je arabski svet izrazno bistveno bogatejši. Zato je poznavanje kulturno utrjenih pravil izražanja emocij neobhoden pogoj za doumetje njihove kognitivne predelave in predvsem njihovega povnanjanja. Tako kot imajo različne barve v tradiciji različnih kultur včasih popolnoma različne ali celo nasprotne pomene, so tudi reakcije na določena emocionalna stanja močno odvisne od kulturno utrjenih norm, ki uravnavajo subjektivno vedenje. Zato nastopajo tudi v samem grafičnem izražanju emocij razlike.

Za lažjo interpretacijo pogostosti pojavljanja različnih barv smo upoštevali njihove tradicionalno utrjene simbolične implikacije in njihovo empirično pomensko strukturo, ki smo jo ugotavljali v predhodnem eksperimentu (Kovačev, 1993). V nasprotju z barvami so grafemi bolj groba in kulturno manj določena oblika samoizražanja, zato lahko sklepamo, da je njihova uporaba mnogo splošnejša. Vendar je v evropskem kulturnem prostoru njihova uporaba mnogo manj dodelana in prefinjena kot npr. na Kitajskem ali Japonskem, kjer je njihova znakovna vrednost že v precejšnji meri konvencionalno določena. Zato je ekspresivni vidik tu mnogo izrazitejši.

Spontane črte so pravo nasprotje mehaničnih črt in ne nastajajo skozi natančno in nadzorovano opazovanje, ampak je glavni razlog za vtis o njihovi življenjskosti in

prepričljivosti sproščena atmosfera njihove spontane improvizacije. Zato lahko kot bit spontanega grafizma pojmuje hitro čečkanje po površini.

Kot takšna je lahko črta dober izraz trenutnega občutja ali njegove konceptualizacije in vsaj delno artikuliranega izražanja. Verjetno lahko naše risbe umestimo nekam vmes med spontano in artikulirano izražanje, saj so si subjekti sicer prizadevali podoživeti določena občutja, vendar so jih skušali tudi artikulirano izraziti. Poleg tega ne smemo pozabiti, da je bilo mogoče v našem primeru podoživljati občutja le na podlagi avtosugestije in da je situacija izključevala kakršen koli objektivni in prepričljiv razlog za njihovo pojavljanje. Zato lahko predpostavimo, da njihovo prisilno doživljanje že interferira z njihovo miselno predelavo in z implicitnim tehtanjem različnih možnosti za njihovo grafično simbolizacijo. Slednja poteka sprva pretežno na nezavedni ravni, kasneje pa pride do vsaj delnega ozavedenja subjektive kognitivne manipulacije s piko, črto in barvo.

TABELA 1: Frekvence pojavljanja različnih likovnih elementov in drugih značilnosti likovne strukture pri grafični simbolizaciji štirih primarnih emocij (veselja, žalosti, jeze in strahu)* ter χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti uporabe različnih likovnih elementov od emocij

	ČUSTVO	ČUSTVO	ČUSTVO	ČUSTVO	CHI2	p
	1	2	3	4		
RD:	0	7	45	18	37	
RD:	1	43	5	32	13	72.74
MD:	0	33	26	41	32	
MD:	1	17	24	9	18	10.16
RU:	0	21	43	35	37	
RU:	1	29	7	15	13	23.90
ZE:	0	30	41	36	39	
ZE:	1	20	9	14	11	7.00
VI:	0	33	34	33	30	
VI:	1	17	16	17	20	0.79
OR:	0	22	49	33	38	
OR:	1	28	1	17	12	36.62
RJ:	0	46	30	41	32	
RJ:	1	4	20	9	18	17.98
CR:	0	44	14	23	20	
CR:	1	6	36	27	30	40.86
LI1:	0	43	35	44	39	
LI1:	1	7	15	6	11	6.46
LI2:	0	42	37	41	39	
LI2:	1	8	13	9	11	1.81
LI3:	0	40	37	34	31	
LI3:	1	10	13	16	19	4.37
LI4:	0	42	40	34	33	
LI4:	1	7	10	16	17	7.10
LI5:	0	44	41	10	36	
LI5:	1	6	9	40	14	63.97
LI6:	0	20	27	37	25	
LI6:	1	30	23	13	25	12.32

		ČUSTVO 1	ČUSTVO 2	ČUSTVO 3	ČUSTVO 4	CHI2	p
LI7:	0	15	25	29	25		
LI7:	1	35	25	21	25	8.59	.036
LI8:	0	33	46	48	46		
LI8:	1	17	4	2	4	24.45	.000
LI9:	0	47	37	42	37		
LI9:	1	3	13	8	13	9.12	.028
LI10:	0	22	16	21	29		
LI10:	1	28	34	29	21	6.98	.073
LI11:	0	17	17	13	30		
LI11:	1	33	33	37	20	13.92	.003
PIKA:	0	25	25	27	25		
PIKA:	1	25	25	23	25	0.24.971	
VELIK:	0	16	24	13	18		
VELIK:	1	34	26	37	32	5.65	.130
ODPRT:	0	14	42	27	37		
ODPRT:	1	36	8	23	13	38.17	.000
KOMPL:	0	38	41	40	40		
KOMPL:	1	12	9	10	10	0.58	.900
GOSTOT:	0	20	34	18	25		
GOSTOT:	1	30	16	32	25	12.23	.007
IRAD:	0	33	44	36	34		
IRAD:	1	17	6	14	16	7.67	.054

* 0.....se ne pojavlja

1.....se pojavlja

LEGENDA:

RD..... rdeča barva

MO..... modra barva

RU..... rumena barva

ZE..... zelena barva

VI..... vijoličasta barva

OR..... oranžna barva

RJ..... rjava barva

CR..... črna barva

LI1..... navpična črta

LI2..... vodoravna črta

LI3..... poševna črta (od leve proti desni navzgor)

LI4..... poševna črta (od leve proti desni navzdol)

LI5..... cik-cakasta črta

LI6..... krožna črta

LI7..... valovita črta

LI8..... spiralna črta

LI9..... prekinjena črta

LI10..... debela črta

LI11..... močan pritisk

PIKA..... pika

VELIK..... velika risba

ODPRT..... odprta risba

KOMPL.....kompleksna risba

GOSTOT..... gosta risba

IRAD..... iradiacija

TEMELJNE ZNAČILNOSTI GRAFIČNE SIMBOLIZACIJE VSAKE POSAMIČNE EMOCIJE

VESELJE

Barva

Pri upodabljanju veselja so subjekti najpogostejše uporabljali rdečo (86%), rumeno (58%) in oranžno (56%) barvo. Vse tri so namreč tople in stimulatívne barve, ki optično približujejo predmete in jih na pozitivnem polu njihovih pomenskih implikacij

povezujemo z izrazito pozitivnimi občutki. Povečujejo namreč stopnjo aktivacije, zvišujejo krvni pritisk, pospešujejo krvni obtok in stimulatивно delujejo na dihanje. So ekspanzivne in osvajalske barve, ki pogosto implicirajo tendenco k približevanju, privlačnosti in ekspanzivnosti. Kljub temu, da (razen morda rdeče) ne spadajo med najbolj priljubljene barve, je njihov učinek na subjektov organizem ugoden in jih pogosto povezujemo s pozitivnimi emocijami. Konceptualizacija emocij namreč ne sovпада s subjektivimi estetskimi preferencami.

Rdečo barvo povezujemo z življenjem, saj velja za vročo, prodorno in ekspanzivno barvo. Rumena je živahna barva, ki se dviguje v zrak, oranžna pa kot njuna mešanica ohranja oslabiljene učinke obeh, medtem ko njene simbolične implikacije niso posebno bogate. Vse tri lahko povežemo s toploto, prijetnostjo, ekspanzivnostjo, bližino, zračnostjo in izžarevanjem, tj. z glavnimi značilnostmi emocije veselja.

Subjekti so pri grafični simbolizaciji emocij najredkeje uporabljali rjavo (8%) in črno (12%) barvo. Obe imata pretežno negativne simbolične implikacije, vendar rjava barva kljub temu pogosto simbolizira vračanje, zemljo, toploto in dom, ki bi jih lahko obravnavali kot pasivnejše in bolj umirjene simbolične implikacije emocije veselja. Vsekakor lahko simbolizira tudi pozitivna občutja, vendar se ta večinoma povezujejo s kontekstom njenega pojavljanja. Izolirana rjava barva, ki jo lahko vidimo le na barvni predlogi, je namreč najmanj priljubljena med vsemi barvami.

Drugače je s simboličnimi implikacijami črne barve, ki so izrazito negativne, tako da jih ne moremo povezati z veseljem in drugimi pozitivnimi emocijami. Njena pomenska struktura je vrednostno celo tako nizka, da se v kombinaciji s črno simbolične implikacije drugih barv pogosto sprevržejo v svoje nasprotje. Kljub temu se pojavlja črna barva na upodobitvah veselja relativno pogosto. Na njeno pojavljanje v danem kontekstu so verjetno vplivale tudi estetske preference subjektov, saj velja črna barva za barvo elegance.

Črta

Pri grafični simbolizaciji veselja se najpogosteje pojavljata valovita (70%) in krožna (60%) črta. Obe lahko umestimo v kategorijo ukrivljenih črt, ki spadajo med najpogosteje uporabljena sredstva grafičnega izražanja. Kljub temu obstajajo pomembne razlike v njeni uporabi na različnih risbah, ki jih determinirajo predvsem kvalitativne značilnosti upodobljenega čustva. V prvem primeru znaša namreč $\chi^2 = 8.59$, v drugem pa celo 12.32. Ob 5% tveganju sta torej oba χ^2 pomembna.

Pogostejša uporaba obeh zgoraj omenjenih črt pri grafični simbolizaciji veselja je v veliki meri rezultat dejstva, da sta ti črti zaradi svoje lahkotnosti posebno primerni za ponazarjanje emocij, ki implicirajo določeno mehkobo, in jih ni mogoče ponazoriti z ostrimi in hitrimi kretnjami, kar velja npr. za cik-cakasto črto. Zato se slednja najredkeje pojavlja na risbah veselja.

Zaradi relativno močne energetske podlage veselja so uporabljene črte največkrat debelejšje, njihov pritisk je močan in prekinitev skorajda ni.

Pika

Pika se skoraj na vseh risbah pojavlja v 50% primerov in simbolizacije različnih emocij se v pogostosti njene uporabe skorajda ne razlikujejo med seboj. Zato kakršna koli nadaljnja interpretacija njene uporabe ni potrebna, saj ne diferencira med različnimi emocijami.

Celota in njen shematični prikaz

Subjekti so pri simbolizaciji lastnega veselja največkrat risali velike risbe, tako da so z njimi prekrili skoraj celotno površino likovne ploskve. Vendar je bila situacija podobna tudi na drugih upodobitvah emocij, zato velikost risbe ne diferencira pomembno med različnimi emocijami. Splošno tendenco k prekrivanju velikih površin, ki se je pojavila pri upodabljanju različnih emocij, bi lahko razložili kot posledico dejstva, da imajo emocije izreden ekspanzivni potencial, tako da lahko posameznika popolnoma zanesejo in blokirajo, aktivirajo ali preusmerijo njegove spoznavne in motorične potenciale. So tudi "nalezljive", tako da lahko na metaforični ravni pojmujeemo kot ekspanzivne celo tiste emocije, ki človeka deprimirajo oziroma okrnijo njegovo dejavnost.

Popolnoma drugače je z odprtostjo risb in njihovo gostoto, saj je χ^2 v obeh primerih izredno pomemben (pri odprtosti znaša 38.17, pri gostoti pa 12.23). Obe lastnosti sta namreč močno pod vplivom specifičnih kvalitete upodobljene emocije. Veselje je pretežno ekspanzivna emocija, ki se na risbah največkrat razširja iz središča navzven, in to v vse smeri, ali pa z dna kvišku ter poteka v obliki nekakšnega vodometa. Zaradi močnega energetskega potenciala pa so risbe tudi precej natrpne, saj pride na majhni likovni površini do precejšnje koncentracije energije, ki se potem razširja v okolje.

Iraciacija je pri simbolizaciji veselja nekoliko večja kot pri drugih emocijah (razlike med štirimi skupinami so na meji pomembnosti, $\chi^2 = 7.68$), tako da bi lahko veselje označili kot emocijo, ki jo subjekt najočitneje izžareva, je najbolj opazna oziroma ima najširši domet. Kljub temu je potrebno omeniti, da iradiacija tudi pri grafičnih konkretizacijah veselja ni posebno visoka in da velja enako tudi za kompleksnost, ki se na risbah emocij redko pojavlja. Glavni razlog za to je verjetno likovna neizobraženost subjektov, ki smo jih vključili v eksperiment in njihovo sočasno podoživljanje emocij med njihovo simbolizacijo. Oba dejavnika sta jim namreč onemogočila načrtno manipuliranje z likovnimi sredstvi, z namenom da bi pri morebitnem opazovalcu povzročili specifične emocionalne in druge reakcije.

ŽALOST

Barva

Najpogostejše uporabljena barva pri grafični simbolizaciji žalosti je črna barva, saj so jo subjekti uporabili kar na 36 risbah (72%) in tudi sicer so jo uporabljali najpogostejše med vsemi barvami. Črna je namreč zaradi svojih pretežno negativnih pomenskih konotacij kljub svoji morebitni estetski vrednosti primerna predvsem za simbolizacijo negativnih emocij, tj. žalosti, jeze in strahu, kjer se pojavlja izredno pogosto. Vse druge barve se pri simbolizaciji žalosti pojavljajo v manj kot 50% primerov.

Na drugem mestu glede pogostosti pojavljanja je modra barva, ki se pojavlja na 24 risbah (od petdesetih), na tretjem pa rjava, ki jo zasledimo na 20 risbah. Modro barvo namreč kljub njenim izrazito pozitivnim pomenskim implikacijam pogosto asociiramo z otožnostjo, žalostjo in depresivnostjo in celo z zavrnitvijo, odtujitvijo in nezaupanjem. V nasprotju z modro, ki je najbolj priljubljena med vsemi barvami, je rjava najbolj nepriljubljena med njimi. Njene pomenske implikacije so izrazito negativne, subjekti pa so jo pomensko pogosto povezovali s propadom, z razkrojem in degradacijo.

V nasprotju z veseljem se na risbah žalosti najredkeje pojavljajo oranžna, rdeča in rumena barva, saj so njihove pomenske implikacije izrazito nasprotno kvalitativnim značilnostim koncepta žalosti.

Črta

Pri simbolizaciji žalosti se (prav tako kot pri simbolizaciji veselja) najpogosteje pojavljata valovita in krožna črta. Ker se pojavljata na risbah dveh emocij z vrednostno nasprotnima predznakoma, moramo iskati skupni imenovalec v drugih pomenskih implikacijah obeh črt. Njuni pomeni so sicer pretežno pozitivni, vendar je zaradi svojega mehkega harmoničnega valovanja po ploskvi primerna za ponazoritev vseh čustev, ki ne implicirajo ostrine in trdote. Kljub svoji estetski vrednosti, zaradi katere je pogosto simbol lepote, lahko v določenih kontekstih izzove odpor. Interpretirati jo je mogoče tudi kot prosto nihanje sem ter tja brez kakršne koli pregnantnosti in trdote. Zato pogosto izraža nekakšno šibkost in implicira brezvoljnost in melanholijo.

Na risbah žalosti se najredkeje pojavljata spiralna in cik-cakasta črta. Obe namreč implicirata močno dinamiko, čeprav je njun hedonski ton oziroma vrednostni predznak v obeh primerih različen. Spiralna črta se vijugasto vrti okoli centralne osi, ki (na imaginarni ravni in v metaforičnem pomenu besede) izžareva določeno energijo oziroma vzpostavlja napetost, s katero uravnava potek spiralne črte. Slednja se namreč osvajalsko in ekspanzivno vzpenja kvišku, kar je značilno predvsem za pozitivno emocijo veselja, kjer je spiralna črta po pogostosti v nasprotju z drugimi tremi emocijami na tretjem mestu. Drugače je s cik-cakasto črto, ki prav tako izraža močan energetski potencial, vendar izraža tudi močno napetost v negativnem smislu - implicitno agresijo, ki čaka na svojo sprostitve, zato so jo subjekti uporabljali predvsem pri simbolizaciji jeze.

Pri risbah žalosti so prekinitve glede na risbe jeze relativno pogoste, pogosto se pojavljajo debele črte in pritisk je največkrat močan.

Celota

Risbe žalosti so pretežno zaprtega tipa, kar v tem primeru pomeni, da ne izražajo kakršne koli tendence k odpiranju v prostor. Koncept žalosti namreč sovпада z vedenjskimi tendencami ob njenem občutenju, te pa se izražajo predvsem kot subjektivno zapiranje vase, njegova zmanjšana aktivnost in zmanjševanje lastnega gibalnega prostora. Zato tudi iradiacije na risbah skorajda ni opaziti.

Gostota na risbah žalosti je najmanjša, verjetno zaradi njene pasivne umirjenosti in rahle apatičnosti, ki se navezuje nanjo, če lahko tako poimenujemo subjektivno nezainteresiranost za dogodke zunanjega sveta. Pri doživljanju žalosti lahko glede na druge primarne emocije najpogosteje govorimo o občutku notranje praznine, ki jo subjekt v nekoliko spremenjeni obliki lahko tudi grafično izrazi.

Shema

Shematični prikazi žalosti, ki so sledili risbi, so namenjeni reducirani prostorski ponazoritvi poteka emocije v odvisnosti od dane risbe. Na shemah simbolizacij žalosti se pojavlja nekaj posebnosti, ki jih označujemo kot značilnosti doživljajskih in vedenjskih posebnosti omenjene emocije ter njene spoznavne artikulacije.

Večina shematičnih prikazov žalosti poteka od vrha navzdol in tako prikazuje njeno tendenco k upadanju razpoloženja in aktivnosti oziroma depresijo in depri-macijo (kar v latinščini pomeni "potlačenost"). Potrtost, pobitost in upad so stanja, ki jih prostorsko ni mogoče ponazoriti drugače kot z navzdol obrnjeno puščico, ki se pojavlja kot shematični prikaz žalosti kar v 11 primerih.

Na drugem mestu je shema s točko v središču in s puščicami obrnjenimi proti njej. Slednjo lahko namreč označimo kot shematizacijo subjektovega zapiranja vase, nekakšnega "krčenja" v nasprotju z ekspanzivnostjo njegovega veselja.

Med shematizacijami žalosti se je pojavil tudi sklop vzporednih vodoravnih črt, kar nakazuje njeno razpršenost oziroma enakomerno razporejenost (necentriranost) in statičnost, ki je primerljiva z mirno gladino stoječih voda.

JEZA

Barva

Na različnih risbah jeze se najpogosteje pojavljata rdeča in črna barva. Prvo zasledimo na 32 risbah (64%), drugo pa na 27 (54%). Zanimivo je, da so rdečo barvo najpogosteje uporabljali tudi pri grafični simbolizaciji veselja in pri tem upoštevali izključno pozitivne konotacije rdeče barve, vendar je ravno rdeča najbolj ambivalentna med vsemi barvami, tako da pomensko pogosto implicira brutalnost, nasilje in smrt. Pri simbolizaciji jeze je za njene pomenske implikacije odločilno prav to, da se pojavlja skupaj s črno (vsaj v povprečju je tako). Posebnost črne barve je namreč v tem, da sprevrže pomen vsake barve, ki se pojavlja v kombinaciji z njo v njegovo nasprotje in da pridobi barvna kombinacija tako izrazit vrednostno negativen predznak. Rdeča kot barva veselja, življenja in ljubezni se tako sprevrže v barvo jeze, smrti in sovraštva.

Kljub temu, da se zgoraj omenjeni barvi na simbolizacijah jeze ne pojavljata vedno skupaj, ampak je tako le v povprečju, lahko iz specifičnosti vsakokratne barvne kombinacije na različnih risbah in njenih interakcij s črto in nekaterimi strukturnimi posebnostmi celote sklepamo, da so pomenske implikacije, ki jih predpostavljamo na podlagi poznavanja kvalitativnih značilnosti emocij in njihovih konceptov, ustrezne.

Najredkeje se pri simbolizaciji jeze pojavljata modra in rjava barva, ki si po pogostosti uporabe delita predzadnje in zadnje mesto. Subjekti so ju verjetno tako redko uporabljali zato, ker obe pomensko implicirata statičnost in pasivnost, ki sta v izrazitem nasprotju z izbruhi jeze.

Črta

Pri simbolizaciji jeze so subjekti najpogosteje uporabljali cik-cakasto črto. Ta se pojavlja kar na 40 risbah (od 50) in med vsemi tipi črt najpomembneje diferencira med različnimi emocijami ($\chi^2 = 63.97$). Subjekti je namreč niso posebno pogosto uporabljali pri simbolizaciji nobene druge primarne emocije, vendar je ravno zaradi njene izstopajoče močne zastopanosti na risbah jeze njen skupni rang pogostosti uporabe 3. Cik-cakasta črta namreč implicira močno napetost in izraža močno, vendar jasno vznemirjenje.

Na drugem mestu po pogostosti uporabe je valovita črta, česar si ne znamo ustrezno razložiti, saj izraža njeno valovanje mir, notranjo harmonijo in včasih celo šibkost, tako da je v izrazitem nasprotju s temeljnimi značilnostmi jeze. Tudi χ^2 -test pomembnosti razlik v uporabi valovite črte pri različnih emocijah je pomemben pri 5% tveganju in pri grafični simbolizaciji jeze se valovita črta pojavlja najredkeje (na 21 risbah, kar znaša manj kot 50% vseh risb). Vendar so subjekti valovito črto v primerjavi z drugimi vrstami črt vseeno relativno pogosto uporabili, tako da lahko njeno uporabo razumemo predvsem kot rezultat njene priljubljenosti in pogostosti njene siceršnje uporabe pri risanju.

Pri simbolizaciji jeze so prekinjene črte relativno redke, pogosto se pojavljajo debele črte in pritisk pri risanju je močan.

Celota

Risbe jeze so v povprečju največje in najgostejše med risbami vseh štirih primarnih emocij. Subjektovo občutenje energetske nabitosti ob doživljanju jeze, ki se kasneje lahko sprosti v njenih hitrih in ostrih izbruhih, je razvidno tudi na njenih grafičnih simbolizacijah kot prenatrpanost, ki teži k sprostitvi.

Shema

Shematični prikazi risb jeze so v nekaterih primerih enaki shematičnim prikazom veselja. Na takšnih shemah so silnice zvezdasto naperjene iz določenega središča v vse smeri. Takšnega rezultata ni težko razložiti, saj sta veselje in jeza ekspanzivni emociji, ki temeljita na močni energetski podlagi. Pri jezi je pogosto poudarjen tudi napetostni vidik, tj. implicitno trenje ali celo odkrita agresija, kar so subjekti ponazarjali kot metastazasto širjenje sheme, ki se iz svojega centra razrašča v vse smeri, oblikuje nove centre in se iz slednjih zopet zvezdasto širi naprej v okolje.

Znotraj takšnih metastazastih tvorb seveda prihaja do notranjih trenj, ki jih povzroča antagonistično delovanje različnih silnic znotraj celotne strukture. Slednje lahko na vedenjski ravni pripelje do realnih izbruhov jeze. Omenjeni antagonizem so subjekti ponazarjali tudi z soočanjem dveh ali več neodvisnih jedernih tvorb s silnicami, ki so bile naperjene v različne smeri, vendar so bile vedno v antagonističnem odnosu.

V treh primerih subjekti sheme sploh niso narisali. Emocija, ki so jo risali sočasno z njenim zavestnim in načrtnim doživljanjem, naj bi bila (glede na njihovo interpretacijo risbe) brezoblična in razpršena.

STRAH

Barva

Pri simbolizaciji strahu so subjekti najpogosteje uporabljali črno in vijoličasto barvo, najredkeje pa zeleno. Črno barvo so uporabili na 30 risbah, vijoličasto pa le na 20 (kar znaša samo 40% vseh risb).

Za barve, ki prevladujejo (oziroma jih primanjkuje) na risbah strahu bi težko rekli, da so karakteristične zanjo, saj so subjekti pogosto uporabljali črno barvo pri simbolizaciji vseh treh negativnih emocij (žalosti, jeze in strahu), zato njene uporabe v danem kontekstu niso determinirale samo specifičnosti dane emocije, saj črna barva ni karakteristična izključno zanjo. Poleg tega je na drugem mestu po pogostosti uporabe vijoličasta barva, ki se na risbah strahu sicer pojavlja nekoliko pogosteje kot pri simbolizaciji drugih emocij, vendar je vijoličasta (poleg zelene) edina barva, ki ne diferencira pomembno med različnimiemocijami ($\chi^2 = .79$), zato teoretična obravnava njenih pomenskih implikacij ne prispeva bistveno k razumevanju temeljnih vzrokov, ki so pripeljali do njene nekoliko pogostejše uporabe pri simbolizaciji veselja. Zanimivo je tudi to, da je po priljubljenosti vijoličasta barva na drugem mestu in to takoj za modro - najbolj priljubljeno med vsemi barvami. Kljub svoji estetski vrednosti pa je vijoličasta izrazito ambivalentna barva in lahko deluje zaradi svojih izrazito diametralnih pomenskih implikacij nekoliko deprimirajoče. Zanimivo je tudi to, da jo pogosto uporabljajo pri svojem samoizražanju prav pacienti psihiatričnih bolnišnic in druge duševno motene osebe.

Najredkeje se na simbolizacijah strahu pojavlja zelena barva, ki tudi ne diferencira pomembno med različnimi emocijami, vendar se v slednjem primeru χ^2 že približuje pomembnosti. Znaša namreč 7.00 in je pomemben pri 7% tveganju. Njenega redkega pojavljanja na risbah strahu si ne znamo ustrezno razložiti, saj simbolizira zelena barva poleg številnih pozitivnih občutij tudi tesnobo, odtujenost, strah in dvom.

Črta

Pri emociji strahu se najpogosteje pojavljata krožna in valovita črta. Krožna črta se pogosto tudi nadaljuje v zaključen krog, ki vsebuje več notranjih krogov. Takšna simbolizacija implicira subjektovo zapiranje vase in njegovo ograjevanje samega sebe z namenom, da bi se zaščitil pred grozečo nevarnostjo.

Valovita črta na risbah strahu ne implicira umirjenosti in notranje harmonije, ampak predvsem subjektovo drgetanje, ki je razvidno že iz poteka linije. Ta namreč ne poteka umirjeno, estetsko in artikulirano, ampak je bolj podobna krčevitemu, nenadzorovanemu tresenju oziroma trzavici, ki je pogosto tudi silno lahno, kot da bi se subjekt bal pritisniti s pisalom na papir. Zato se na risbah strahu pogosto pojavljajo tudi prekinjene črte.

Najredkeje se na risbah pojavlja spiralna črta, ki je zaradi svoje implicitne vitalnosti, ekspanzivnosti in energije še posebno neprimerna za grafično simbolizacijo strahu.

Celota

Risbe strahu so navadno zaprte in izražajo subjektovo "kontrakcijo", tj. njegovo "krčenje" in zapiranje vase, vendar je emocija strahu tako močna in subjekta tako silno prežema, da seva preko njegove objektne projekcije lastnega "prestrašenega" jaza. Zato je tudi iradiacija na risbah strahu nadpovprečno visoka.

Shema

Pri shematizaciji risb strahu se pojavljajo trije tipi shem. Prvi tip je podoben kot pri shematizaciji jeze ali veselja. Silnice so v obliki zvezde naperjene iz določenega središča v vse smeri. Drugi tip je sprva videti podoben prvemu, vendar so silnice naperjene v nasprotno smer. Njihove puščice so namreč usmerjene proti središču. Tretji pomembnejši (vendar mnogo redkejši) tip shematizacije strahu sestavljajo krožna črta, ki se večkrat ovije okoli središča, ali serija koncentričnih krogov, ki simbolizirajo iradiacijo strahu.

CHI2-PREIZKUS NEODVISNOSTI UPORABE LIKOVNIH ELEMENTOV OD SPECIFIČNOSTI PREDMETA UPODOBITVE

Barva

S χ^2 -testom smo preizkušali ničelno hipotezo, tj. hipotezo neodvisnosti uporabe različnih likovnih elementov od štirih primarnih emocij (veselja, jeze, žalosti in strahu). χ^2 -test je bil v večini primerov pomemben, predvsem pri barvah opazimo močno odvisnost uporabe različnih barv od specifičnosti vsakokratne emocije, ki so jo poskušali simbolizirati subjekti. Najvišjo stopnjo odvisnosti opazimo pri uporabi rdeče barve ($\chi^2 = 72.74$), druge barve pa ji sledijo v naslednjem vrstnem redu: črna ($\chi^2 = 40.86$), oranžna ($\chi^2 = 36.62$), rumena ($\chi^2 = 72.74$), rjava ($\chi^2 = 17.98$) in modra ($\chi^2 = 10.16$). Stopnja odvisnosti zelene barve od različnih pri-

marnih emocij se sicer približuje pomembnosti, vendar je pomembna šele pri 7% tveganju, medtem ko je uporaba vijoličaste barve popolnoma neodvisna od specifičnih kvalitete vsake izmed štirih emocij.

Razumljivo je, da je stopnja odvisnosti največja pri rdeči barvi, saj implicira rdeča najbolj ambivalentne konotacije, še posebno sporna pa je njena uporaba v kombinaciji s katero drugo močno barvo, ki ji lahko popolnoma spremeni pomen. Pričakovali smo tudi precejšnjo odvisnost uporabe oranžne in rumene barve od različnih emocij, saj sta obe barvi pretežno topli in živahni barvi, in sta zato (tako kot rdeča barva) primerni predvsem za simbolizacijo veselja, nekoliko manj za simbolizacijo jeze (ki kljub vsemu še implicira visoko energetsko nabitost in aktivacijo), skrajno neprimerni pa sta za simbolizacijo žalosti in strahu.

Nekoliko nas je presenetila relativno nizka odvisnost modre barve od različnih emocij, saj ima modra barva v tradicionalni simboliki bogato pomensko strukturo. Vendar se vsi njeni pomeni nanašajo bolj na višje, nadzemske in duhovne sfere, tako da bi lahko modro označili kot relativno hladno barvo, k čemur prispevajo tudi njene psihofizične lastnosti. Zaradi svoje nizke emocionalne zasičenosti modra nima posebne uporabne vrednosti pri diferenciaciji med različnimi emocijami.

Zelena je sicer izrazito emocionalna barva, vendar je njena vrednost visoka predvsem na obči dimenziji emocionalnosti, teže pa jo povežemo s kakšno specifično emocijo, tako da ne diferencira pomembno med njimi. Kljub temu se zaradi njene močne emocionalne zasičenosti χ^2 približuje pomembnosti.

Težko bi razložili izrazito neodvisnost uporabe vijoličaste barve od specifičnosti primarnih emocij in ugotovili glavne razloge zanjo. Morda ima odločilen pomen pri nedoločljivosti njenega emocionalnega tona to, da je vijoličasta mešanica rdeče in modre barve, ki implicirata izrazito nasprotni simbolične pomene, pri čemer so tudi simbolične implikacije njenih komponent včasih (tj. pri rdeči barvi) silno ambivalentne. V nasprotju z zeleno barvo, ki predstavlja harmonično sintezo svojih komponent, združuje vijoličasta barva v sebi vse njune ekstreme, zato je ne moremo obravnavati kot značilno oziroma reprezentativno barvo neke primarne emocije, saj so te psihične kvalitete mnogo preveč preproste za identifikacijo z vijoličasto barvo. Njena pomenska kompleksnost deluje včasih nekoliko deprimirajoče in celo zastrašujoče, saj pušča zaradi svoje nedorečenosti posameznika v negotovosti, zato jo nekoliko pogosteje uporabljajo predvsem za ponazarjanje emocije strahu.

Črta

Črte, ki se pojavljajo v eksperimentu, smo v skladu z drugimi likovno-teoretskimi kategorizacijami umestili v tri kategorije:

1. ravna črta,
2. oglata črta in
3. ukrivljena črta

ter ugotavljali odvisnost njihovega pojavljanja od emocij.

Prve štiri črte (navpično, vodoravno in obe poševni črti, tj. naraščajočo in padajočo črto) smo umestili v prvo kategorijo, tj. v kategorijo ravnih črt. Njihova uporaba pri grafični simbolizaciji emocij je relativno neodvisna od specifičnih emocionalnih kvalitete, saj χ^2 v nobenem izmed omenjenih štirih primerov ni bil pomemben. Ravne črte so namreč produkt subjektovega racionalnega konstruiranja sveta in niso posebno zasičene z emocionalnimi konotacijami.

Popolnoma drugačno situacijo zasledimo pri oglatih in ukrivljenih črtah. Od oglatih se pri simbolizaciji emocij pojavlja le cik-cakasta črta, ki med vsemi črtami najpomembnejše diskriminira med simbolizacijami različnih emocij. $\chi^2 = 63.97$

in je po velikosti takoj za rdečo barvo. Uporaba cik-cakaste črte je torej močno odvisna od specifičnosti dane emocije. Subjekti so jo uporabljali predvsem pri simbolizaciji jeze, in to kar na 40 risbah (od 50). Najredkeje se pojavlja na risbah veselja, saj implicira izrazito napetost in ostrino, ter napadalno naravnost proti okolju, medtem ko so za emocijo veselja značilne predvsem ukrivljene črte.

Uporaba ukrivljenih črt je močno odvisna od emocij, ki so jih upodabljali subjekti. Pri krožni črti je $\chi^2 = 12.32$, pri valoviti je $\chi^2 = 8.59$, pri spiralni pa 24.45. Spiralna linija se pojavlja najpogosteje pri simbolizaciji emocije veselja, medtem ko se pri simbolizaciji drugih emocij skorajda ne pojavlja. Ta pojav je mogoče ustrezno razložiti že s podrobnejšo analizo poteka spiralne črte, ki se divje in vijugasto vzpenja kvišku. Njen vzpon in bogato energetsko nabitost, na kateri ta temelji, je mogoče primerjati s silno ekspanzivnim izbruhom veselja, zato se tudi pri simbolizaciji veselja ne pojavlja tako pogosto, kot se pojavlja npr. valovita in krožna črta. Pomembno vrednost χ^2 smo dobili še za prekinjeno črto ($\chi^2 = 9.12$) in za močan pritisk ($\chi^2 = 13.92$). Najpogosteje so se prekinjene črte pojavile pri simbolizaciji strahu in žalosti, medtem ko jih na risbah veselja in jeze skoraj ni bilo. Drugi dve emociji temeljita namreč na močni energetski podlagi. Pritisk je bil najmočnejši na risbah jeze, najšibkejši pa na risbah strahu. Ta rezultat je prav tako pogojen z energetsko podlago obeh emocij. Poleg tega ga pogojuje še implicitna napetost, ki se v primeru jeze kvalitativno močno razlikuje od strahu, in odkrita agresivnost ter njena usmerjenost v okolje pri občutenju jeze v nasprotju s potlačenostjo in krčenjem pri občutenju strahu.

Celota

Glede temeljnih značilnosti celote bi lahko rekli, da pomembno diskriminirata med različnimi emocijami le odprtost risb ($\chi^2 = 38.17$) in njihova gostota ($\chi^2 = 12.23$). Najbolj odprte so risbe veselja, sledijo jim risbe jeze, risbe strahu in žalosti pa so že pretežno zaprte in se poglobljajo navznoter. Podobno je tudi z gostoto. Najgostejše so risbe jeze, sledijo jim risbe veselja, najredkeje pa so risbe žalosti. Slednja namreč implicira izrazito statičnost in pasivnost, jeza in veselje (zlasti jeza) pa rahlo prepotentnost in prenatrpanost.

ZAKLJUČKI

V pričujoči študiji smo ugotovili, da se pojavlja pri grafični simbolizaciji emocij nekaj relativno stabilnih zakonitosti. Te so odvisne predvsem od subjektove spoznavne predelave lastnih doživljajskih in vedenjskih kvalitet, ki se navezujejo na njegovo občutenje določene emocije. Način njenega grafičnega izražanja je sicer odvisen tudi od subjektove osebnosti in različnih kulturnih dejavnikov, vendar je odvisen predvsem od kvalitativnih posebnosti vsakokratnega predmeta upodobitve. Zato lahko shematizacijo emocij pojmuje kot enega izmed možnih pristopov k njihovemu kvalitativnemu proučevanju oziroma k proučevanju njihove konceptualizacije.

LITERATURA

BOTTENBERG, E. H. (1972). Emotionspsychologie. Ein Beitrag zur empirischen Dimensionierung emotionaler Vorgänge. Muenchen, Goldmann.

DARWIN, C. (1965). The expression of the emotions in man and animals. Chicago, Chicago University Press.

KOVAČEV, A. N. (1992). Grafično izražanje emocij in njegovi osebnostni korelati. Magistrsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

KOVAČEV, A. N. (1993). Barvne preference in pomenske implikacije. (neobjavljeno)

LAMOVEC, T. (1984). Emocije. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

LANDIS, C. (1924). Studies in emotional reaction. II. General behavior and facial expression. J. Comp. Psychol., 4.

MICHOTTE, A. E. (1968). The emotional significance of movement. V: M. ARNOLD (Izd.). The nature of emotion. London, Penguin.

PLUTCHIK, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary basis. New York, Harper and Row.

REICH, W. (1987). Analiza karaktera. Zagreb, Naprijed.

ZAKLJUČKI

Črta pri grafični simbolizaciji emocij je relativno neodvisna od specifičnih asociativnih kvalitet, saj črta v nobenem izmed omenjenih štirih primerov ni bil pomemben. Ravne črte so namreč produkt subjektovnega racionalnega konstruiranja sveta in niso posebno zasičene z emocionalnimi konotacijami.

Popolnoma drugače situacija pri omiljenih črtah, ki so običajno prepleteni od subjektivne spoznavne predelave lastnih doživljajskih in vedenjskih kvalitet, ki se navezujejo na njegovo občutenje doživetih emocij. Način njenega grafičnega izražanja je sicer odvisen tudi od subjektivne osebnosti in različnih kulturnih dejavnikov, vendar je odvisen predvsem od kvalitativnih posebnosti vsakega posameznika in njegovih upodobitve. Način grafičnega izražanja emocij ni pomembno kot ena izmed možnih pristopov k njihovemu grafičnemu izražanju, saj je pri grafični simbolizaciji emocij relativno neodvisna od specifičnih asociativnih kvalitet, saj črta v nobenem izmed omenjenih štirih primerov ni bil pomemben. Ravne črte so namreč produkt subjektovnega racionalnega konstruiranja sveta in niso posebno zasičene z emocionalnimi konotacijami.

LITERATURA

SOME SOCIAL ORIENTATIONS IN TIME PERSPECTIVE OF LAST 10 YEARS AND IN DEPENDENCE ON SOME COGNITIVE FACTORS

Velko S. Rus*

SUMMARY

Attitudes of students of psychology ($n = 40$) and sociology ($n = 33$) toward hierarchy in (global) society (variable A) and toward the symbolism of values (variable B) obtained in the year 1991 were compared with the same attitudes, identified by similar groups in the year 1983 ($n = 115$) in the year 1985 ($n = 115$) and in the year 1988 ($n = 117$). Comparison showed significant differences and polarisation between the attitudes of variable A, but also between attitudes of variable B. Correlation between these two variables is always influenced by one of two conditions: 1 - instructions explicitly define object of measurement and 2 - object is not mentioned at all in the instructions.

INTRODUCTORY COMMENTS

Scales of attitudes were constructed and applied in the preliminary form in the year 1981. The short definitions of the both attitude objects are presented in the framework of the applied instructions.

Perceptions of the problems of the social hierarchy (with the relations of exclusive power monopol included) and of value symbolism have been changing in the time from the year 1981 just to the 1993/94. The perceptions of the value symbolism, as it is defined in the actual article, in the beginning of the eighties seemed to be the unimportant or even "artificially constructed" variable. Later, experiences showed, that value symbolism became one of the dominant global social orientations on the levels of the new historical processes.

* Department for Psychology, Faculty of Philosophy, Aškrčeva 12, University of Ljubljana, R Slovenia

Problem of the research: How the attitudes toward the social hierarchy and symbolism of values (measured with the instruments, presented on the poster) change during the time? (The instruments have been in preliminar form constructed just in 1979).

How do the instructions about the object of the measurement influence attitudes toward the same object and how does it influence the relations between the attitudes measurin different objects?

HYPOTHESES:

Attitudes toward social hierarchy and toward symbolism of values significantly change in time.

There is a significant difference in attitude scores between the different groups of respondents.

Instructions about the object of measurement influence the attitude score and attitude structure toward the same object, so as the relation between the attitudes measuring different objects.

APPLIED INSTRUCTIONS:

For the attitudes toward the social hierarchy:

The statements, which are before you, express different attitudes toward the diffrent aspects of social hierarchy. The term of the social hierarchy is probably known to you. As you know, the hierarchical relations on different areas manifestate in the relations between the individuals, so as in the relations between the small and great groups. You'll express your attitude about the question, how ceratin aspects of the (social) hierarchy are necessary or unnecessary. You'll express your opinion on 5 point scale of agreement (desagreemnt) with the content of the following statements:

For the attitudes toward symbolism of values:

The attitudes, which are before you, express different attitudes toward different aspects of "value symbolism". In our case, the "value symbolism" means the the degree of the manifestation of the certain basic values (or their opposities) through the different characteristics of the behaviour or through certain personal characteristics. With other words: how much do certain personal characteristics symbolise certain basic value. With your answers on 5 point degree, you'll express your (dis)agreemnt with their content.

* Respondents were in two conditions: in the condition of the presentation ("with instructions") and in the condition of the non presentation ("without instructions") of the instructions.

Applied instruments:

The sample of statements from Adorno's F scale:

Means and standard deviations of corresponed groups are also presented (except of the missing parameters):

1	2	3	4
Psychologists	Sociologists	Psycholog.	Psycholog.
1991	1991	1988	1983
n=54	n=34	n=117	n=115

2/An insult to our honour should always be punished.

2	1988	1991	1991
X	2.6	2.8	n=34
SD	1.15	1.19	n=34

3/A person, who has bad manners, habits and breeding can hardly expect to get along with decent people: 1 2 3 4 5

3	1988	1991	1991
X	3.3	4.0	n=34
SD	1.00	0.96	n=34

4/ Obedience and respect for authority are the most important virtues children should learn: 1 2 3 4 5

4	1988	1991	1991
X	1.7	3.0	n=34
SD	0.80	1.10	n=34

5/ No sane, normal, decent person could ever think of hurting a close relative or friend: 1 2 3 4 5

5	1988	1991	1991
X	2.1	2.3	n=34
SD	1.20	1.30	n=34

6/Science has its place, but there are many important things that can never possibly be understood by the human mind: 1 2 3 4 5

6	1988	1991	1991
X	3.6	4.0	n=34
SD	1.30	1.20	n=34

7/What youth needs most is strict discipline, rugged determination, and the will to work and fight for family and country: 1 2 3 4 5

7	1988	1991	1991
X	2.1	2.5	n=34
SD	1.10	1.15	n=34

8/In my opinion, patriotism and loyalty are the first requirements of a good citizen: 1 2 3 4 5

8	1988	1991	1991
X	2.0	2.6	n=34
SD	1.00	1.30	n=34

The statements with the successive number from 9 to 40: the attitudes toward the acceptance of the social hierarchy (the statements were preliminary constructed (as Likert scale with the adequate measurement characteristics) in the scholastic year 1979/80).

1	2	3	4
Psychologists	Sociologists	Psycholog.	Psycholog.
1991	1991	1988	1983
n=54	n=34	n=117	n=115

9/Effort against the unjustified social differences has not a sense, because in the different way they always appear:

9				
X	2.4	2.3	1.9	1.8
SD	1.23	1.18	1.04	1.03

10/Accentuated relations of subordination and supraordination are not so urgent, that they should exist in any social group:

10				
X	2.5	1.9	2.1	2.7
SD	1.25	1.00	2.30	1.32

11/The tendencies to more equal rights each society sooner or later leads into the great disorder:

11				
X	2.3	2.8	2.3	1.9
SD	1.17	1.30	1.30	1.17

12/Social privileges have above all the function of the human creativity's stimulation:

12				
X	1.9	2.2	2.0	2.6
SD	1.10	1.00	1.11	1.41

13/ There is no doubt, that such groups and fields of action can exist, where almost all involved people could decide about almost all :

13				
X		3.0	3.0	1.8
SD	1.40	1.21	1.45	1.32

14/Factually, people are the crowd, which always needs some completely supraordinated leader:

14				
X	2.5	2.8	2.4	2.7
SD	1.30	1.30	1.20	1.37

15/The majority of the daily human problems is also connected with the problems of the too great social differences:

15				
X		3.0	2.3	2.4
SD	1.00	1.20	1.10	1.10

16/ The differences between the developed and the underdeveloped parts of the world are correct, because the underdevelopment is above the all the guilt of the underdeveloped parts:

16				
X	2.0	1.7	1.5	1.6
SD	1.00	0.83	0.80	0.90

17/ Equal human and social rights are urgently needed: it's no utopian and redundant social goal:

17				
X	2.6	2.3	1.7	1.9
SD	1.70	1.20	0.86	1.14

18/ From the point of the social development, the cultural subordination to the technologically more developed regions are today urgent:

18				
X	2.0	2.2	2.1	2.3
SD	1.20	1.00	1.10	1.10

19/ Today, the majority of the people are so independent and responsible, that they do not need a leader, to whom they would be unconditionally subordinated:

19				
X	3.0	2.9	2.8	2.6
SD	1.10	1.20	1.23	1.26

20/ Every kind of social differentiation stimulates the development of the individual:

20				
X	2.7	2.8	2.4	2.4
SD	1.13	1.30	1.19	1.30

21/ Today, the social processes are so complicated, that only the small groups of the competent people can decide about the important social questions:

21				
X	2.5	2.6	2.6	2.6
SD	1.13	1.30	1.19	1.30

22/ statement, that society can exist only as exclusively divided to commanding and executing roles is not true.

22				
X	2.0	1.9	1.7	2.1
SD	1.00	1.10	1.00	1.37

23/ Because there are more and more people in the world, the principle of the equality of the rights doesn't offer any perspective to the mankind:

23

X	2.8	2.7	2.0	1.9
SD	1.24	1.10	1.00	1.13

24/ Degree of the between the classes wealth's differences is important also in the case, when the whole society is reach enough:

24

X	3.0	2.6	2.2	2.3
SD	1.20	1.20	1.12	1.40

25/ There is no self esteem without the esteem of those with higher social status and greater social power:

25

X	2.0	2.3	2.2	2.4
SD	1.20	1.40	1.30	1.40

26/ Statement, that each nation has the leader whom it merits, is insulting for that nation.

26

X	3.0	2.6	2.5	2.5
SD	1.35	1.50	1.30	1.30

27/There is no social development without the technological one: that's why the commanding and executing social roles will have to be more and more separated:

27

X	2.5	2.8	2.3
SD	1.00	1.00	1.10

28/The way of the "wealth obtaining" is important also in the case, when the majority of the people is satisfied with their status:

28

X	2.3	1.9	2.4	2.2
SD	1.10	1.60	1.30	1.40

29/The majority of the people will never be mature enough for the self management:

29

X	2.6	3.3	2.7	2.7
SD	1.20	1.20	1.30	1.40

30/Everybody should resist to the fact, that the others decide about his essentially important questions:

30

X	2.1	2.0	1.6	1.8
SD	1.12	1.17	1.00	1.05

31/Experience affirms, that right human values correspond with the people with higher social status.

31			
X	1.5	1.8	1.5
SD	0.90	1.10	0.90

32/Great social power in the hands of the small group is dangerous also in the case, when it's not abused:

32			
X	2.8	2.6	2.2
SD	1.13	1.20	1.24

33/The leader can be successful only in the case, when the followers are completely subordinated:

33			
X	1.5	2.3	1.9
SD	0.7	1.50	1.30

34/Good working conditions are much more important than the disposition with the realized value:

34			
X	3.0	3.3	3.6
SD	1.10	1.10	1.12

35/ Appertenance to the high classes ordinarily stimulates also more positive personal characteristics:

35			
X	1.8	2.2	1.7
SD	0.90	1.20	0.90

36/ Majority of the social differences are only the consequence of the fact, that people are differently capable, talented and busy:

36			
X	2.0	2.4	2.0
SD	1.10	1.20	1.14

37/ Everybody could be free only in the society, where he's able of the responsible decision about the things, which are very important for him:

37			
X	2.0	1.5	1.6
SD	1.00	0.56	1.30

38/ Only the person, which feels to be socially more influential than the others, could really respect himself:

38			
X	1.4	1.5	1.4
SD	0.70	0.90	0.60

39/ Individual personal culture is without doubt worse above all because of the individual's appartenance to the less reputable social class:

39			
X	1.8	2.0	1.9
SD	1.00	1.00	1.15

40/ Each society has to be accepted as it is and not to be lost in the questions, how it has to be like:

40			
X	2.6	2.8	2.3
SD	1.30	1.50	1.18

Statements with the successive number from 41 to 69: attitudes toward the value symbolism (as Likert scale with the adequate measurement characteristics): attitudes toward the question, how the different characteristics of the behaviour represent certain values or their opposities (the statements were preliminary constructed in the scholastic year 1979/80):

1	2	3	4
Psychologists	Sociologists	Psycholog.	Psycholog.
1991	1991	1988	1983
n=54	n=34	n=117	n=115

41/ Little attentions are the most important expression of the estimation in the relation between the sexes:

41				
X	3.5	4.0	3.7	4.1
SD	1.00	1.00	1.12	1.03

42/ The number of the used foreign words in the language is not the essential indicator of the love for the proper nation:

42				
X	2.0	2.0	2.5	2.7
SD	1.30	1.10	1.30	1.40

43/ Life maturity, that's also not to laugh for each amusing "little thing":

43				
X	1.6	2.5	2.3	1.9
SD	0.93	1.40	1.26	1.30

44/ The listener, who in conversation "between four eyes" doesn't look the speaker, is in any way an insulting communicator:

44				
X	2.3	3.1	2.6	2.5
SD	1.23	1.40	1.22	1.30

45/ Staying in the bad, awoken in the morning, isn't any serious yielding to the human weakness:

45/ The ability of the social relax is a capability of the personally				
X	2.4	2.6	2.3	2.3
SD	1.50	1.40	1.13	1.30

46/ Writing almost reliably express the human character:

46				
X	3.8	3.2	2.9	2.4
SD	1.00	1.20	1.18	1.2

47/ The politeness is urgently needed, but not very important characteristics of the human behaviour:

47				
X	2.6	3.3	2.8	2.7
SD	1.00	1.38	1.20	1.42

48/ The people, who even do not introduce themselves in the society, in such a way surely demonstrate their contempt toward the actual social environment:

48				
X	2.0	3.0	2.4	2.2
SD	1.00	1.20	0.95	1.10

49/ The people, who controll themselves in eating (by food), controll themselves also in the other human weaknesses:

49				
X	2.0	2.1	2.2	2.3
SD	1.00	1.30	1.15	1.27

50/ The respect of the national customs themselves couldn't be a realible assurance of the love toward the own people:

50				
X	2.0	2.4	2.3	2.4
SD	1.20	1.15	1.11	1.30

51/ To be against the injustes in the sport means also to be against the injustes on the other fields of the life:

51				
X	2.3	2.6	2.4	3.6
SD	1.30	1.30	1.30	1.30

52/ No complete conclusion about someone's character is possible only on the basis of his signature:

52				
X	2.1	1.9	1.6	2.4
SD	1.00	1.00	1.04	1.20

53/Too load talking in the caffee is factually a very egoistic act:

53	Individual personal culture is without doubt worse above all because of the influence of the individual's reference to the class reputation of his class:			
X	2.7	3.4	2.9	2.8
SD	1.20	1.40	1.30	1.20

54/ Happy and talkative man is surely not revindicating and resentful:

54				
X	2.2	2.4	2.3	2.3
SD	1.30	1.40	1.14	1.11

55/ Every kind of behaviour (except of the insult and the vandalism) seems me to be permitted in the amusing society:

55				
X	2.8	2.9	2.7	
SD	1.22	1.20	1.30	

56/ Menacing with the digit during any serious conversation is an sufficient expression of the authoritarian personality:

56				
X	2.6	2.8	2.5	2.3
SD	1.30	1.30	1.21	1.11

57/ The people, who like to sing, are usually also good people:

57				
X	2.4	2.6	1.7	2.5
SD	1.30	1.10	1.50	1.30

58/ Seriousness in the amusing society is a very insulting behaviour:

58				
X	1.9	2.7	2.0	
SD	1.00	1.10	0.99	

59/ Life maturity of an individual couldn't only be judged on the basis of the calm way of his expression:

59				
X	2.2	2.4	2.2	1.6
SD	1.30	1.40	1.10	0.97

60/ To go away without the salutation from the society of the colleagues means a serious violation of the fundamental social norms:

60				
X	2.7	3.6	3.2	2.7
SD	1.18	1.30	1.27	1.40

61/ To address one another with "thou" is not an essential characteristic of the friendship between the people:

61				
X	2.4	2.2	2.6	2.3
SD	1.30	1.20	1.38	1.47

62/ The ability of the social relax is a capability of the personally more positive people:

62			
X	3.2	3.5	3.1
SD	1.40	1.20	1.05

63/ A goodwill is a characteristics of the open and honest people:

63			
X	3.1	3.2	2.9
SD	1.20	1.30	1.18

64/ Estimation of the different protocols and customs has many times no real connection with the essential human values:

64			
X	2.1	2.4	2.0
SD	1.20	1.20	1.10

65/ To be able to speak kindly in any society also means to be someone who really likes the people:

65			
X	2.4	3.2	2.7
SD	1.10	1.20	1.29

66/ Love for roses is also a love for everything beautiful:

66			
X	2.4	2.7	2.0
SD	1.18	1.30	1.53

67/ I'm sure, that human character couldn't be easily "read" from the face:

67			
X	2.0	2.0	1.8
SD	1.00	1.30	1.16

68/ Reading of the comics is the most characteristics sign of the personal individual unculture:

68			
X	1.7	1.8	2.3
SD	0.98	1.10	1.16

69/ A slack handshake indicates nothing serious about the human character:

69			
X	3.5	2.9	2.0
SD	1.12	1.40	1.49

T - TESTS BETWEEN THE FOUR GROUPS OF RESPONDENTS

	1	2	3	4
	Psychologists	Sociologists	Psycholog.	Psycholog.
	1991	1991	1988	1983
	n=54	n=34	n=117	n=115
	t	t	t	t
	1-2	1-3	1-4	2-3
				2-4
				3-4
8	-2.52*			
9	0.40		1.80	1.34
10	2.50*		-3.45*	-2.77*
11	-1.89	0.21	2.23*	3.94*
12	-1.31	-0.40	-3.50*	-1.87
13	0.00	0.60	0.45	0.45
14	-0.16	0.05	-0.11	0.41
15	2.87*	3.64*	4.05*	0.00
16	1.63	3.11*	2.22*	1.03
17	1.18	4.90*	3.50*	0.25
18	-0.86	-0.52	-1.51	0.55
19	0.39	1.06	2.00*	-0.53
20	-0.38	1.61	1.50	1.29
21	-0.39	-0.52	-0.48	1.65
22	0.41	1.86	-0.52	0.00
23	0.40	4.26*	4.47*	0.93
24	1.52	5.55*	3.27*	-0.84
25	-1.05	-1.01	-1.87	3.49*
26	0.23	0.26	0.27	3.74*
27	-1.28	1.14		0.26
28	2.10*	-0.52	0.50	-0.38
29	-2.67*	-0.48	-0.27	0.33
30	0.40	2.78*	1.59	0.00
31	1.39	0.00		2.5*
32	0.89	4.46*		2.5*
33	-3.19*	-2.78*		1.82
34	-1.28	-2.18*		1.58
35	-1.64	0.64		-3.64*
36	-1.56	0.00		2.36*
37	2.77*	2.19*		1.82
38	-0.55	0.00		-0.69
39	-0.91	-0.57		0.63
40	-0.64	1.42		0.54
41	-2.27*	-1.20	-3.49*	1.87
42	0.00	-2.38*	-3.12*	1.56
43	-3.41*	-1.22	-1.98*	-0.50
44	-2.87*	-1.62	-1.01	-2.40*
45	-0.64	0.32	0.43	-3.15*
46	2.40*	5.07*	7.53*	0.80
47	-2.65*	-1.14	-0.30	2.12*
55	-0.38	0.50		2.31*
				0.65
				0.20
				3.50*
				3.44*
				0.86
				0.89

56	-0.70	0.49	1.46	1.25	2.07*	1.44
57	-0.79	3.24*	-0.46	4.16*	0.46	-4.71*
58	-1.30	-0.62		1.16		
59	-0.68	0.00	2.9*	0.81	3.19*	4.46*
60	-3.30*	-2.60*	0.00	1.65		
61	0.74	-1.10	1.92*	-1.88	-0.25	2.1
62	-1.06	0.46		1.35		
63	-0.38	1.03		1.35		
64	-1.17	0.54		1.82		
65	-3.10*	-1.64		2.14*		
66	-1.00	1.98*		2.88*		
67	0.00	1.20		0.84		
68	-0.44	-3.57*		-2.47*		
69	2.34*	7.75*		4.07*		

* , $p < 0.05$

Different conditions of the examination differently influence the valence of the attitudes toward the social hierarchy and of the value symbolism:

SH (attitudes toward social hierarchy - all the respondents together):

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	65.1	11.6	115
2/students of psychology (1992):	72.9	23.3	44
3/students of sociology (1992): (the first year)	77.0	10.1	33

$t_{1-2} = -3.3$, $p < 0.05$

$t_{1-3} = -3.2$, $p < 0.05$

$t_{2-3} = -0.4$, $p > 0.05$

SV (symbolism of values - all the respondents together):

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	75.0	15.7	115
2/students of psychology (1992):	71.5	12.0	44
3/students of sociology (1992): (the first year)	80.0	13.1	33

$t_{1-2} = 1.54$, $p > 0.05$

$t_{1-3} = -1.87$, $p > 0.05$

$t_{2-3} = -3.06$, $p < 0.05$

SH (attitudes toward social hierarchy): without instructions about the object of measurement:

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	70.4	13.7	115
2/students of psychology (1992):	77.9	6.4	44

$t = -2.57$, $p < 0.05$

SH (attitudes toward social hierarchy): with instructions about the object of measurement:

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	65.1	11.6	115
2/students of psychology (1992):	72.9	23.3	44

$t = -2.29, p < 0.05$

SH (attitudes toward the value symbolism): without instruction about the object of measurement:

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	77.5	15.6	115
2/students of psychology (1992):	72.9	11.6	44

$t = 1.19, p > 0.05$

SV (attitudes toward the value symbolism): with instructions about the object of measurement:

	M	SD	n
1/students of psychology (1984):	73.1	12.2	115
2/students of psychology (1992):	67.5	11.2	44

$t = 1.48, p > 0.05$

Attitudes of students of psychology ($n = 40$) and sociology ($n = 33$) toward hierarchy in (global) society and toward symbolism of values, obtained in the year 1991 were compared with the same attitudes, identified by similar groups in the year 1983 ($n = 115$) and in the year 1988 ($n = 117$).

Many significant differences between single items, appeared in comparison of the year 1991 with the years 1983 and 1988. We can speak also about significantly greater polarisation of attitudes toward social hierarchy in the year 1991, than in the years 1983 and 1988. No similar trend was discovered in the case of attitudes toward symbolism of values.

In the years 1985, 1988 and 1991 a very clear tendency was discovered in all tested groups: in the condition, when respondents had before the test been informed about object of measurement, (social hierarchy and symbolism of values) no significant correlation between attitudes toward hierarchy and attitudes toward symbolism of values was discovered in any case. **In the condition without prior information about object of measurement significant correlations between previously mentioned variables was always discovered (from $r = > 0.30$ to $r = < 0.40$).**

AGRESIVNOST – PLOD TEKMOVALNE KARIERE ALPSKEGA SMUČARJA, DA ALI NE?

Matej Tušak*, Rok Petrovič*+

POVZETEK

Poglavje o agresivnosti je danes eno izmed pomembnih področij psihologije športa. Največkrat se sprašujemo, v kakšni meri agresivnost vpliva na uspešnost v športu. Pogosto pa nas zanima tudi, katera oblika agresivnosti v neki športni panogi velja kot instrumentalna, pozitivna in katera kot reaktivna, negativna in nezaželeni oblika agresivnosti.

V raziskavi sva poskušala odgovoriti na tri vprašanja:

- ali so alpski smučarji (člani) bolj agresivni kot nešportniki;
- ali je agresivnost alpskega smučarja rezultat ukvarjanja s smučanjem ali pa plod selekcije ob začetku ukvarjanja s smučanjem;
- ali agresivnost vpliva na uspešnost v tekmovalnem, alpskem smučanju, in katera oblika agresivnosti je pomembna.

V eksperiment sva zajela dve eksperimentalni skupini (ES1 in ES2) in dve kontrolni skupini (KS1 in KS2). ES1 je vključevala 15 moških, alpskih smučarjev (A in B reprezentanco Slovenije), ES2 je bila sestavljena iz 70 dečkov, alpskih smučarjev, ki se aktivno (v klubu) ne ukvarjajo s smučanjem več kot 1 leto. KS1 je vključevala 30 moških, izenačenih po starosti, izobrazbi in regionalni pripadnosti z ES1, KS2 pa je sestavljalo 66 moških merjencev, ki so bili izenačeni po istih kriterijih s skupino ES2. Vse poskusne osebe so bile preizkušene z Buss-Durkeejevim vprašalnikom agresivnosti.

Primerjava vrhunskih alpskih smučarjev in nešportnikov kaže, da so smučarji pomembno bolj telesno agresivni in razdražljivi. Rezultati sugerirajo, da je ukvarjanje z alpskim smučanjem vplivalo vsaj na telesno agresivnost, besedno agresivnost, posredno agresivnost in razdražljivost. Ugotavljanje povezanosti med agresivnostjo in uspešnostjo je dalo samo eno pomembno korelacijo, med telesno agresivnostjo in super veleslalomom. Celotna raziskava ne nakazuje neposredne povezave med agresivnostjo in uspešnostjo v alpskem smučanju. Zelo verjetno je agresivnost samo ena komponenta, ki šele v interakciji z drugimi vpliva na uspešnost v smučanju.

* Fakulteta za šport, Gortanova 22, Ljubljana

IZHODIŠČA

Alpsko smučanje in agresivnost v športu sta področji, ki sta še relativno malo raziskani. Razloge gre iskati v veliki kompleksnosti alpskega smučanja in v še bolj zapletenih povezavah med komponentami, ki vplivajo na uspešnost v alpskem smučanju (tehnika, tekmovalni pogoji, oprema, psihosomatični status smučarja...). Agresivnost je samo ena izmed spremenljivk v psihološkem prostoru (motivacija, tekmovalna psihična pripravljenost, aktivacija ...). Problema agresivnosti pa sva se lotila predvsem zato, ker njen pomen pojmujeva ne samo ločeno od ostalih spremenljivk (kjer nedvomno ima svojo vrednost in vpliv), ampak še posebej v povezavi s tistimi, ki pomembno vplivajo na uspešnost v alpskem smučanju.

Pojmovanja agresivnosti

Pojem agresivnosti je eden najmanj jasnih in najbolj protislovnih pojmov, ki jih uporabljamo v psihologiji. Različni avtorji agresivnost pojmujejo kot instinkt, nagon, izvor energije, čustvo, način prisile, reakcijo na frustracijo itd. Pojmovanja agresivnosti bi lahko strnili v naslednje večje sklope (Tušak M., 1993):

- instinktivistična pojmovanja agresivnosti,
- frustracijska pojmovanja agresivnosti,
- motivacijska pojmovanja agresivnosti,
- agresivnost kot naučena aktivnost,
- agresivnost kot osebna lastnost.

Instinktivistično pojmovanje agresivnosti vidi izvor agresivnosti v vrojenih osnovah, t.i. instinktih. Tovrstno pojmovanje agresivnosti je najstarejše. Prva taka pojmovanja zasledimo že pri nekaterih filozofih (Thomas Hobbes). Med psihologi je prvi govoril o agresivnem instinktu Mc Dougall, najpomembnejši tovrstni pojmovanji agresivnosti pa sta podala K. Lorenz in S. Freud.

Danes agresivnost pogosteje obravnavajo kot posledico različnih vrst frustracij. Tako usmeritev sprejema večina neoanalitikov (Fromm, Horneyeva, Reich, Sullivan in Schultz-Henke), predstavniki organizmičnih teorij osebnosti in humanistični psihologi (Maslow, Rogers).

Tudi behavioristično usmerjeni psihologi so sprejeli frustracijo kot izvor agresivnosti. Prva, ki sta začela eksperimentalno preučevati agresivnost, sta bila Dollard in Miller (1939) s sodelavci z univerze Yale. Agresivnost sta pojmovala kot pridobljeni motiv oz. gon (odtod tudi motivacijska pojmovanja agresivnosti), ki ga vzbudi frustracija. Ta je v eni izmed oblik praktično stalno prisotna in zato predstavlja trajen vir agresivnosti. Kasneje sta svoje pojmovanje omilila in pojmovala agresivnost samo kot prevladujočo reakcijo na frustracijo.

Teorija socialnega učenja združuje psihološka načela o zakonitostih učenja agresivnosti z vsestransko analizo dejanskega socialnega okolja, ki posameznikove agresivne oblike vedenja vzbuja in ojačuje. Vedno več raziskovalcev se danes nagiba k pojmovanju agresivnosti kot naučene oblike vedenja. Agresivnost naj bi bila pridobljena tako kot mnoge druge aktivnosti in reakcije. Bandura s sodelavci (1977) trdi, da so ljudje agresivni predvsem zato:

- ker so se iz preteklih izkušenj naučili agresivnosti,
- ker so bili v preteklosti nagrajevani za določene agresivne reakcije,
- ker jih okolica neposredno vzpodbuja k agresivnosti (ukazi, v športu).

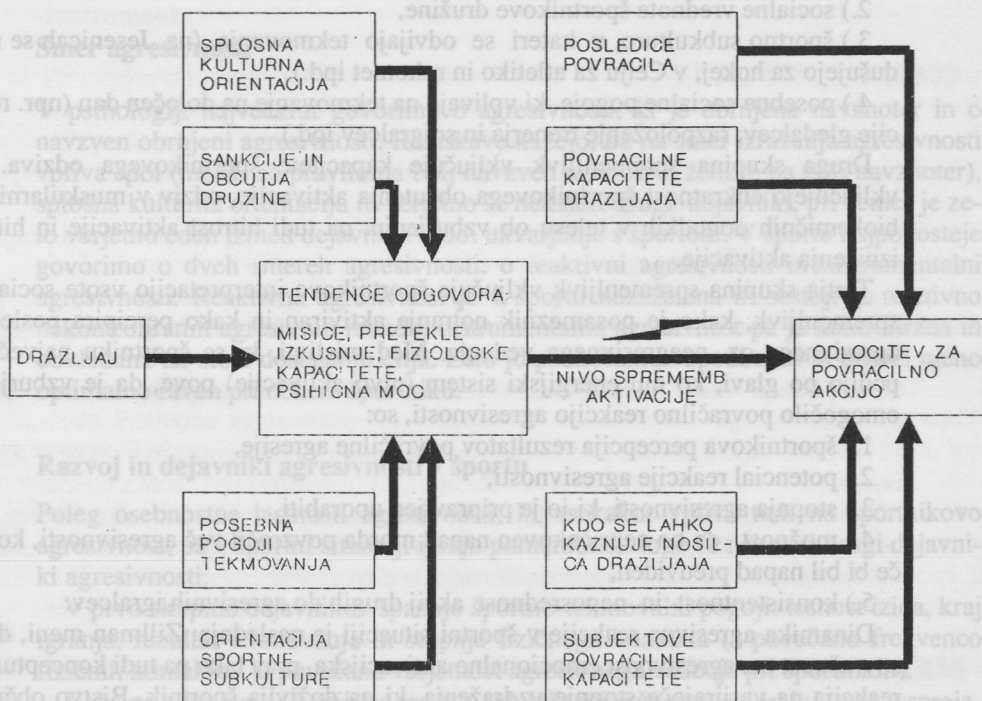
Na osnovi teorije socialnega učenja je Bandura (1973) razvil novo pojmovanje agresivnosti, ki upošteva tri skupine dejavnikov.

1.) Načini in pogoji, v katerih se razvija agresivno vedenje, so izvori agresivnosti. Sem spadajo poleg bioloških osnov, ki jih teorija ne zanika, predvsem različne oblike učenja.

2.) Dejavniki, ki povzročajo, da bo posameznik naučeno vedenje izvajal, so vzbujevalci agresivnosti. Sem uvršča vpliv vzornikov, oblike odvrtačajočega delovanja ter spoznavne vplive (pričakovanje ugodnih posledic).

3.) Notranji in zunanji vplivi, ki vedenje ohranjajo, so ojačevalci agresivnosti. Sem prišteva zunanje ojačenje (materialne nagrade, odstranitev frustracije itd.), posredno ojačenje in samoojačenje (posameznik si ustvari določene norme, po katerih presoja svoja dejanja).

Agresivnost kot osebnostna lastnost: pogosto doživljanje frustracij, ki jih posameznik tolmači kot neupravičene oz. namerne, lahko pod določenimi pogoji pripelje do razvoja močnih agresivnih navad, ki povzročijo, da se oseba agresivno odziva na večje število situacij. Na ta način je pojmovana agresivnost kot osebnostna lastnost, ki v interakciji s situacijo predstavlja pomemben izvor agresivnih občutij in vedenja. Buss (1961) navaja štiri dejavnike stopnje posameznikove agresivnosti. Omenja pomen pogostosti frustracij, pogostost pozitivnih in negativnih ojačenj, socialne vplive in temperament. Berkowitz (1962) pojmuje agresivnost kot osebnostno potezo, ki vpliva na konsistentnost vedenja. Agresivna oseba se hitro vzburi in se agresivno odzove na večje število dražljajev.



Med sodobnejšimi pojmovanji agresivnosti je najpogostejše citiran D. Zillmanov (1979) trifaktorski model sovražnosti in agresivnosti. Teorija odseva predvsem njegovo zanimanje za biološko osnovo človekove aktivacije oz. vzburljenja, kombinirana oz. pojmovana pa je v skladu s sodobnimi pojmovanji kognitivne psihologije.

Vključuje tri komponente:

- 1.) dispozicijsko komponento, ki jo sestavljajo človekove vrojene reakcijske tendence,
- 2.) ekscitatorno komponento, ki vsebuje reakcije vzburljenja in pripravlja posameznika na določeno motorično aktivnost, kakršno oseba potrebuje za spopad (to komponento spremljajo višji spoznavni procesi),
- 3.) izkustveno komponento emocionalnega vedenja, ki vsebuje oceno emocionalne reakcije kot posledice ekscitacije (2. komponente).

Tretja komponenta naj bi bila modifikator oz. korektor, kontrolira preproste in osnovne naučene odzive posameznika na drugo komponento. Zillmanov model agresivnosti v športu

Model vsebuje psihofiziološke, psihološke in socialne konstrukte. Zillman (1979) ga je izpeljal iz lastnega splošnega modela agresivnosti.

Model se naslanja na Zillmanovo pojmovanje bazičnih dispozicij v vplivu na začetno stanje v nivoju aktivacije. Dispozicije lahko vključujejo tudi pretekle izkušnje in tudi osnovne karakteristike odgovora posameznika.

Model združuje štiri nivoje spremenljivk:

- 1.) splošno kulturno orientacijo, v kateri se športno tekmovanje odvija,
- 2.) socialne vrednote športnikove družine,
- 3.) športno subkulturo, v kateri se odvijajo tekmovanja (na Jesenicah se navdušujejo za hokej, v Celju za atletiko in rokomet ipd.),
- 4.) posebne socialne pogoje, ki vplivajo na tekmovanje na določen dan (npr. reakcije gledalcev, razpoloženje trenerja in igralcev ipd.).

Druga skupina spremenljivk vključuje kapacitete športnikovega odziva. Te vključujejo enkratnost športnikovega občutenja aktivacije, odziv v mišičnih in biokemičnih dogodkih v telesu ob vzburljenju, pa tudi hitrost aktivacije in hitrost izničenja aktivacije.

Tretja skupina spremenljivk vključuje športnikovo interpretacijo vsote socialnih spremenljivk, kako je posameznik notranje aktiviran in kako percipira posledice agresivnega oz. neagresivnega vedenja. Med mislimi, ki se športniku največkrat podijo po glavi, ko mu energijski sistem (nivo aktivacije) pove, da je vzburljenje omogočilo povračilno reakcijo agresivnosti, so:

- 1.) športnikova percepcija rezultatov povračilne agresije,
- 2.) potencial reakcije agresivnosti,
- 3.) stopnja agresivnosti, ki jo je pripravljen uporabiti,
- 4.) možnost, da bo nepričakovan napad morda povzročil več agresivnosti, kot pa če bi bil napad predviden,
- 5.) konsistentnost in neposrednost akcij drugih do agresivnih igralcev.

Dinamika agresivne reakcije v športni situaciji je naslednja: Zillman meni, da je sovražnost oz. agresivnost emocionalno aktivacijska, prav tako pa tudi konceptualna reakcija na variirajoče stopnje vzdraženja, ki ga doživlja športnik. Bistvo občutka sovražnosti oz. agresivnosti in kasnejše neposredne agresivnosti je v dražljaju, ki povzroči vzburljenost (ekscitacijo) oz. aktivacijo s pomočjo avtomatičnih nevrobioloških funkcij, ki pošljejo sporočila po celem telesu, kako naj motorično reagira

(beg ali spopad). Dražljaj, ki povzroči tak vzorec pripravljenosti za aktivnost, je lahko bolečina (trenutna izkušnja) ali verbalno poniževanje ali pa daljše stresne situacije (npr. slabi odnosi) ipd. Pod vplivom dražljaja (npr. udarec nasprotnika) se izoblikujejo določene spremembe v nivoju aktivacije. Kako velike bodo te spremembe, je odvisno od kapacitet športnikovega odziva in od vpliva socialnih spremenjivk. Povišana aktivacija pa še ne pomeni povračilne (agresivne) akcije. V tej fazi interaktivno sodelujejo fiziološki in kognitivni dejavniki, ki določajo, ali bo prišlo do takojšnjega sproženja agresivnega odgovora oz. povračila ali do odložene povračila oz. obvladanja, preprečitve agresivnosti. Zillman poudarja tako pomen posameznikove ocene vzroka vzbujenja kot tudi razmišljanja o načinih odzivanja, ki so lahko neposredna fizična agresija ali pa kateri drug, substitutiven, v določeni situaciji morda ustrenejši način. Pod pretečo grožnjo ali v pogojih nasilja, povzročenega fizično ali z žaljenjem (sramotenjem), se človekov sistem za pripravljenost avtomatično sproži. Posameznikovi spoznavni procesi (premišljanje) v interakciji z naraščanjem aktivacije- vzbujenja definirajo obliko kasnejšega agresivnega ali neagresivnega vedenja. Včasih športnik presodi, da nima dovolj kapacitet (moči) za povračilen udarec. Drugič spet predvideva močne negativne posledice take reakcije in se zato spet ne odzove agresivno. Včasih je nasprotnika že kaznoval sodnik, zato športnik nima potrebe vrniti udarec. Vidimo, da agresivna reakcija ni preprost odziv na povečano aktivacijo, ampak imajo pomembno vlogo pri načrtovanju agresivnosti posameznikove kognitivne interpretacije. Prav to pa je tisto področje, kjer se pojavlja možnost posredovanja in vplivanja psihologa in trenerja na agresivnost športnika.

Smer agresivnosti

V psihologiji največkrat govorimo o agresivnosti, ki je obrnjena navznoter in o navzven obrnjeni agresivnosti. Raziskave kažejo, da na smer izražanja agresivnosti vpliva spol (moški so praviloma bolj navzven agresivni, ženske pa bolj navznoter), splošna kulturna orientacija in verjetno še nekateri drugi dejavniki, pri čemer je zelo verjetno eden izmed dejavnikov tudi ukvarjanje s športom. V športu najpogosteje govorimo o dveh smereh agresivnosti: o reaktivni agresivnosti in instrumentalni agresivnosti. Reaktivna agresivnost je v športu nezaželen in sestoji iz relativno nekontroliranih agresivnih reakcij, instrumentalna agresivnost pa je kontrolirana in obvladana ter služi doseganju cilja. Zato jo poskušamo vzpodbujati in doseči njeno optimalno raven pri nekem športniku.

Razvoj in dejavniki agresivnosti v športu

Poleg osebnostne lastnosti agresivnosti, ki vsekakor vpliva tudi na športnikovo agresivnost, pa v športni situaciji igrajo pomembno vlogo še nekateri drugi dejavniki agresivnosti.

V prvo skupino dejavnikov spadajo športno-tekmovalni pogoji: tesnost izida, kraj igranja, rezultat tekmovanja in stopnja fizičnega kontakta (s povečano frekvenco fizičnih kontaktov je povečana verjetnost agresivnega vedenja pri športnikih).

V drugo skupino dejavnikov spadajo udeleženci v športu: soigralci (preko sprejemanja ali zavračanja agresivnosti), sodniki (preko kaznovanja oz. nekaznovanja), trenerji (preko ojačevanja agresivnega vedenja), gledalci in sredstva množičnega obveščanja (preko agresivnih športnih vzornikov, ki jih nudijo gledalcem).

Na agresivnost v športu v veliki meri vpliva tudi različnost v obravnavanju in nagrajevanju agresivnih dejanj. V nekaterih športnih panogah neposredno agresivnost v obliki fizičnih dejanj proti nasprotniku spodbujajo celo pravila, medtem ko je v drugih panogah smer in intenzivnost agresivnosti odvisna od stopnje tolerantnosti gledalcev, sodnikov in soigralcev.

Alpsko smučanje se kaže v tem kontekstu kot relativno neagresiven šport. Vendar ali je temu res tako? Res je, da v alpskem smučanju ne prihaja do direktnega kontakta z nasprotnikom, da vpliv sodnikov ne igra pomembne vloge v končnem rezultatu, vendar (oz. ravno zaradi tega) nobena oblika agresivnosti ni s pravili sankcionirana. Po drugi strani pa zahteva izkoristek takorekoč vseh psihofizičnih sposobnosti v zelo kratkem času. V mnogih pogledih se lahko meri z obremenitvami pri teku na 400m, ki ga nekateri teoretiki športa uvrščajo med fiziološko najnapornejše športe. Poleg dolžine in vrste napora pa ima alpsko smučanje posebnosti, v katerih mora odigrati tudi agresivnost svojo vlogo. Že gledano npr. samo s fiziološkega vidika obremenitve v alpskem smučanju, je potrebno opozoriti, da se obremenitve (Nachbauer, Fetz, Muller, 1986, 1987, 1988; Petrovič, Kugovnik, Čuk, 1993), izmerjene v zavojih, nahajajo v prostoru vrednosti, ki se jih označuje z izrazom submaksimalne obremenitve. Najpomembnejše pri tem pa je, da visoke vrednosti submaksimalne obremenitve trajajo relativno dolgo časa, v skrajnostih tudi okoli 0.7 sek. Zvečine pa so v časovnem polju, ki je pod kontrolo zavesti (to velja še posebej za SM, SG in VSL). Tako se športnik ne more v tolikšni meri zanašati na vpliv mišičnih refleksov in mora sam zavestno doseči, in še pomembneje vzdrževati, potrebno stopnjo aktivacije. Pri tem pa so določene oblike agresivnosti zagotovo potreben del v skupini dejavnikov, ki vplivajo na jakost aktivacije.

CILJI IN HIPOTEZE

V raziskavi sva si zastavila tri problemske naloge. Te so:

- ugotoviti, ali obstajajo razlike v agresivnosti (in v katerih oblikah) med najboljšimi slovenskimi alpskimi smučarji in nešportniki;
- ugotoviti, ali so že mladi alpski smučarji na začetku tekmovalne aktivnosti drugače agresivni kot nešportniki;
- ugotoviti, ali so razlike med njimi posledica ukvarjanja s tekmovalnim športom;
- ugotoviti, ali obstaja zveza med agresivnostjo (in v katerih oblikah) in uspešnostjo v posameznih alpskih disciplinah.

Na podlagi tako zastavljenih ciljev meniva, da lahko postaviva naslednje hipoteze:

H1: Med najboljšimi alpskimi smučarji in nešportniki obstajajo razlike v agresivnosti.

H02: Med dečki, ki se začnejo tekmovalno ukvarjati z alpskim smučanjem, in dečki- nešportniki iste starosti ni razlik v agresivnosti.

H3: Dobljene razlike so rezultat ukvarjanja s športom.

METODA

Vzorec

V raziskavo, ki je transferzalnega in longitudinalnega značaja, sva vključila dve eksperimentalni in dve kontrolni skupini.

- ES1 je vključevala 15 najboljših moških alpskih smučarjev v Sloveniji v sezoni 1992/93 v članski konkurenci.

- KS1 je vključevala 30 moških merjencev nešportnikov.

Skupini ES1 in KS1 sta bili izenačeni po naslednjih kriterijih:

- spol,

- starost,

- izobrazbi,

- regionalni pripadnosti,

- $KS1 = 2 \times ES1$.

- ES2 je vključevala 70 alpskih smučarjev moškega spola, ki se z aktivnim tekmovalnim smučanjem ne ukvarjajo dlje kot eno leto in pol.

- KS2 je vključevala 66 moških merjencev nešportnikov.

Skupini ES2 in KS2 sta bili izenačeni po naslednjih kriterijih:

- spol,

- starost,

- izobrazba,

- regionalna pripadnost.

Vzorec ES1 je hkrati populacija najboljših slovenskih moških alpskih smučarjev, vzorec ES2 pa je izbran po sistemu naključnega izbora smučarskih klubov, ki so registrirani pri SZS.

Instrument:

Za merjenje agresivnosti oz. posameznih oblik agresivnosti sva uporabila Buss-Durkeejev vprašalnik agresivnosti (1961).

Vprašalnik meri osem naslednjih oblik agresivnega vedenja:

1.) Telesna agresivnost (TA) se nanaša na pripravljenost za pretepanje in fizično obračunavanje. Ne vključuje uničevanja predmetov.

2.) Besedna agresivnost (BA) kaže na negativni odnos, ki se izraža v načinu ali vsebini govora. Način govora je lahko kričav ali prepirljiv, vsebina pa vključuje grožnje, preklinjanje in žalitve.

3.) Negativizem (NE) označuje vse oblike nasprotovalega vedenja, ki je usmerjeno proti avtoriteti. Vključuje odklonitev sodelovanja na kontinuumu od pasivnega nestrinjanja do odkritega upora proti avtoritetam, zakonom ali konvencijam.

4.) Posredna agresivnost (PA) vključuje neusmerjeno agresivnost. Sem sodijo vse oblike agresivnosti, ki niso usmerjene na specifičen cilj. To so napadi besa, loputanje z vrati, opravljanje in zbijanje šal na račun drugih.

5.) Razdražljivost (RA) se kaže v pripravljenosti izbruhniti ob najmanjšem izzivu in vključuje naglo jezo, ogorčenost, grobost in slabo voljo.

6.) Sovražnost (SO) označuje generaliziran občutek zamere, ljubosumnosti in sovražna čustva do vsega sveta zaradi resničnega ali umišljenega zapostavljanja.

7.) Sumničavost (SU) predstavlja projekcijo sovražnosti na druge. Kaže se v pretirani nezaupljivosti in previdnosti v odnosu z drugimi, v skrajni obliki pa tudi v prepričanju, da nas drugi zaničujejo in nam želijo škoditi.

8.) Občutki krivde (OK) označujejo navznoter obrnjeno agresivnost in se izražajo v prepričanju, da smo moralno neustrežni, da nismo pravilno ravnali ter v občutkih slabe vesti.

Postopek dela:

Aplikacija vprašalnika je bila izvedena individualno na preizkušancih ES1 in KS1. Za aplikacijo vprašalnika na skupini ES2 in KS2 sva preizkušance zaradi starostnih omejitev oz. nekaterih njim težje razumljivih izrazov v vprašalniku uvodno posebej pripravila na način odgovarjanja. Po koncu sezone (92/93) sva za skupino ES1 vzela FIS točke v slalomu, veleslalomu, super G-ju in smuku kot pokazatelj uspešnosti v alpskem smučanju.

Metode obdelave podatkov: V začetni fazi sva naredila osnovno statistiko in test analize variance za naslednje kombinacije:

- ES1 - KS1,
- ES2 - KS2,
- ES1 - ES2,
- KS1 - KS2.

Za ugotavljanje vpliva oblik agresivnosti na uspešnost v posamezni smučarski disciplini bi bila najboljša metoda multiple regresijske analize. Zaradi relativno majhnega števila preizkušancev v ES1 sva poskušala samo ugotavljati stopnjo povezanosti med posameznimi oblikami agresivnosti in uspehom v posameznih disciplinah. Za to pa sva računala Pearsonov koeficient korelacije.

REZULTATI IN DISKUSIJA

Tabela 1: Srednje vrednosti in variabilnost skupin za posamezne oblike agresivnosti

Oblike agresiv	ES1		ES2		KS1		KS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
TA	5.33	2.16	6.56	2.32	3.17	2.17	7.73	1.76
PA	4.93	2.40	4.84	2.33	4.37	2.21	5.49	2.11
RA	6.87	2.23	6.09	2.10	5.07	2.74	6.79	1.84
BA	9.07	1.83	7.60	2.33	7.93	1.98	9.16	1.85
NE	2.80	1.32	3.53	1.09	2.67	1.47	4.09	0.94
SO	3.67	2.13	4.88	1.71	3.03	2.06	5.15	1.50
SU	5.00	1.73	6.16	1.49	4.10	1.73	6.73	1.48
OK	5.40	1.72	6.58	1.73	4.63	1.85	6.73	1.50

Tabela 2: Pomembnost razlik med skupinami

Oblike agresiv.	ES1-KS1		ES2-KS2		ES1-ES2		KS1-KS2	
	F	Fp	F	Fp	F	Fp	F	Fp
TA	10.02	.002*	10.89	.001*	3.52	.064	119.56	.000*
PA	0.62	.434	2.83	.095	0.02	.892	5.64	.019*
RA	4.84	.033*	4.29	.040*	1.67	.199	13.15	.000*
BA	3.43	.071	18.75	.000*	5.23	.025*	8.80	.003*
NE	0.09	.768	10.36	.001*	5.14	.026*	32.74	.000*
SO	0.93	.341	0.92	.338	5.76	.019*	32.28	.000*
SU	2.71	.107	4.99	.027*	7.03	.009*	58.24	.000*
OK	1.80	.187	0.26	.613	5.80	.018*	34.55	.000*

Primerjava najboljših alpskih smučarjev (ES1) in nešportnikov (KS1) kaže, da se skupini med seboj pomembno razlikujeta v telesni agresivnosti ($F=10.02$) in razdražljivosti ($F=4.84$), opazna pa je tudi določena tendenca v razlikah pri besedni agresivnosti ($F=3.43$). Alpski smučarji dosegajo pomembno višje rezultate pri razdražljivosti in hkrati manifestirajo več telesne in besedne agresivnosti kot nešportniki. V ostalih oblikah agresivnosti sicer ne najdemo statistično pomembnih razlik, vendar je pomembno poudariti, da ima ES1 prav na vseh oblikah agresivnosti višje rezultate kot KS1. Globalna ocena agresivnosti (na podlagi vseh 8 indikatorjev) nam omogoča sprejeti H1 o večji agresivnosti najboljših alpskih smučarjev.

Za katerokoli športno aktivnost je nujno potrebna povečana aktivacija (glej Zillmanov model). Razdražljivost je lahko dokaj dober pokazatelj športnikove aktivacije. Pokazalo se je, da so alpski smučarji veliko bolj razdražljivi kot nešportniki, kar se popolnoma ujema z dosedanjimi ugotovitvami (Tušak, 1992). Povečana aktivacija predstavlja nujno osnovo za agresivno reakcijo, vendar pa sama po sebi agresivne reakcije še ne zagotavlja. Vsekakor pa jo že v določeni meri pogojuje. V kakšni obliki se bo reakcija izrazila je odvisno od športnikovih izkušenj in situacije, ki kot zelo pomembno spremenljivko vključuje značilnosti posamezne športne panoge. Na prvi pogled je nenavadno, da so merjenci v ES1 statistično pomembno bolj telesno agresivni (TA) in da je tudi v besedni agresivnosti (BA) tendenca na strani ES1. Povečana razdražljivost športnika "sili" k določeni reakciji. Izhajajoč iz Zillmanovega modela (modifikatorske tretje komponente) lahko predpostavljamo več agresivnih reakcij pri tistih posameznikih, ki sebe doživljajo kot telesno močnejše, kot take, ki imajo dovolj kapacitet za boj proti potencialni grožnji. Besedna agresivnost je tista oblika agresivnosti, ki je pravila športne panoge, posebej pri alpskem smučanju, ne sankcionirajo, tako da omogoča smučarju sprostiti motečo napetost. Do nje, glede na veliko količino stresnih dogodkov v športu, pogosto prihaja. Zato je višja besedna agresivnost pri alpskih smučarjih v veliki meri pričakovana.

Primerjava začetnikov smučarjev (ES2) in KS2 kaže, da se skupini med seboj pomembno razlikujeta skoraj v vseh oblikah agresivnosti, razen v sovražnosti in občutkih krivde. Tukaj je slika ravno obrnjena kot pri primerjavi ES1 in KS1. KS2 je bolj telesno ($F=10.89$) in besedno ($F=18.75$) agresivna, bolj razdražljiva ($F=4.29$) in bolj negativistična (10.36), najdemo pa tudi tendenco k večji posredni agresivnosti (2.83) pri KS2 kot pri ES2. Na osnovi rezultatov lahko zaključimo, da se ES2 in KS2 pomembno razlikujeta v agresivnosti, zato zavračava H02. Ob začetku ukvarjanja s alpskim smučanjem so začetniki očitno manj agresivni kot njihovi vrstniki-nešportniki. Čemu tako?

Ena od verjetnih razlag se naslanja na ugotovitve (M. Žvan, 1983, 1990; V. Debevc, 1974; V. Matijevec, 1991), da so družine, iz katerih izhajajo alpski smučarji v zadnjih 15 letih, na socialni lestvici višje rangirane od povprečja. Višji socialni sloj ne tolerira oz. ne nagrajuje agresivnih reakcij v tolikšni meri kot nižji sloj. Za otroke višjega socialnega sloja se preprosto "ne spodobi" biti agresiven. Agresivnost je tam pogostejše sankcionirana, zato lahko pričakujemo, da otroci takih družin izkazujejo manj agresivno vedenje (glej teorija socialnega učenja, Bandura, 1973).

Z analizo sprememb v agresivnosti med začetniki in uspešnimi alpskimi smučarji sva poskušala ugotovljati vpliv tekmovalne kariere na agresivnost. Primerjava KS1 in KS2 je pokazala, da se je v kontrolni skupini nešportnikov agresivnost v vseh oblikah statistično pomembno zmanjšala (TA: $F=119.56$, PA: $F=5.64$, RA: $F=13.15$, BA: $F=8.80$, NE: $F=32.74$, SO: $F=32.28$, SU: $F=58.24$, OK: $F=34.55$). Taki rezultati so v skladu s pričakovanji. Otroci v procesu socializacije zamenjajo prvotne agresivne reakcije za doseganje cilja (jok, pretepanje z vrstniki, vpitje in kričanje ...) z

bolj socializiranimi in v družbi sprejetimi oz. dovoljenimi načini vedenja. Ta upad agresivnosti nam lahko služi kot kriterij oz. primerjava z razlikami med odraslimi alpskimi smučarji (ES1) in začetniki (ES2). Primerjava med ES1 in ES2 je dala naslednje rezultate. Sprememba agresivnosti je statistično pomembna v BA ($F=5.23$), NE ($F=5.14$), SO ($F=5.76$), SU ($F=7.03$) in OK ($F=5.80$) med ES2 in ES1; med KS1 in KS2 pa je padec pomemben v vseh oblikah.

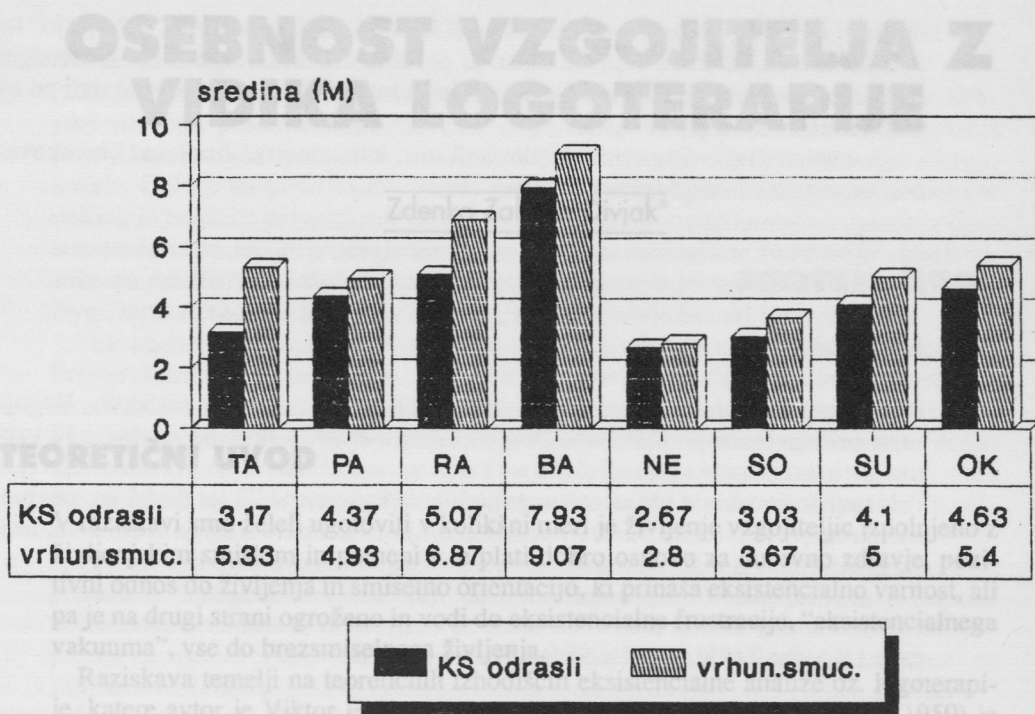
Prav v vseh oblikah pa je padec agresivnosti med začetniki in odraslimi smučarji manjši kot v kontrolni skupini. Še več, v posredni agresivnosti, razdražljivosti in besedni agresivnosti je prišlo celo do porasta agresivnosti. Vse to dokazuje, da je vpliv tekmovalne kariere in ukvarjanja z alpskim smučanjem močno zmanjšal upad agresivnosti, v treh oblikah pa kljub običajnemu trendu upada celo povzročil porast agresivnosti. Največje so razlike pri besedni agresivnosti (med ES2 in ES1), ki se močno poveča kljub pomembnemu zmanjšanju med KS2 in KS1. Zelo podobna je slika pri razdražljivosti. Rezultati sugerirajo, da je ukvarjanje z alpskim smučanjem vplivalo na telesno agresivnost, besedno agresivnost, posredno agresivnost in razdražljivost. Pri negativizmu, sovražnosti in sumničavosti ter občutkih krivde pa so razlike plod vsaj dveh faktorjev: socializacijskih in morda tudi vpliva ukvarjanja s tekmovalnim smučanjem. Na podlagi rezultatov delno sprejememo H3, posebej tisti del, ki se nanaša na navzven usmerjeno agresivnost.

Ugotavljanje povezanosti med posameznimi oblikami agresivnosti in uspešnostjo je dalo samo en statistično pomemben korelacijski koeficient, kar sugerira, da med vrhunskimi alpskimi smučarji agresivnost ni tisti dejavnik, ki bi diferenciral najboljše slovenske alpske smučarje po uspešnosti. Edini pomemben korelacijski koeficient je med TA in FIS-točkami v super G-ju (0.56 ; $p < 0.05$), na meji pomembnosti pa je koeficient med TA in FIS-točkami v smuku (0.46). Tudi to bi lahko razložili s pomočjo Zillmanovega modela. Smučar, ki se počuti telesno močnejšega, bolj kompetentnega, si dovoli izvesti npr. gibe v zavoju bolj pogumno, z manj strahu pred posledicami.

Rezultati v celoti kljub vsemu govorijo nekako v prid razmišljanjem, da je agresivnost samo ena komponenta uspešnosti, ki pa pomembno vpliva na uspeh šele v interakciji z drugimi spremenljivkami (npr. motivacijo ipd.).

ZAKLJUČEK

Primerjava eksperimentalnih in kontrolnih skupin je potrdila obstoj nekaterih razlik v agresivnosti. Prav tako lahko postaviva hipotezo, da vsaj na TA, PO, RA in BA pomembno vpliva ukvarjanje s tekmovalnim smučarskim športom, in sicer na ta način, da preko vzpodbujanja in nagrajevanja instrumentalne, navzven usmerjene agresivnosti, zavira upad agresivnosti, ki je sicer karakterističen v procesu socializacije otroka. Za potrditev te hipoteze je potrebno študijo nadaljevati longitudinalno. Ta bi omogočala večjo zanesljivost pri opredeljevanju vpliva ukvarjanja s tekmovalnim alpskim smučanjem na agresivnost smučarja.



LITERATURA

Cratty, Bryant J. (1983). Psychology in contemporary sport. - Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Debevc, V. (1974). Povezanost med nekaterimi stratifikacijskimi dejavniki in rekreativno zimsko športno aktivnostjo v različnih smučarskih klubih. VŠTK. - Lamovec, T. in Rojnik, A. (1978). Agresivnost. Ljubljana, DDU Univerzum.

Lorenz, K. (1970). O agresivnosti. Beograd, Zodijak.

Matijevac, V (1991). Primerjava socioekonomskih indikatorjev med pionirji člani tekmovalnih selekcij in člani alpske šole smučanja. Ljubljana, Fakulteta za šport. - Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana, Educy. - Orlick, T. (1980). In Pursuit of Excellence. Champaign, Illinois, Leisure Press. - Petrovič, R., Kugovnik, O., Čuk, I. (1993). Kinematično dinamični parametri veleslalomskih zavojev - kot podlaga za varnejše in smotrnejše delo z mladimi alpskimi smučarji. Bled, 2. mednarodni simpozij šport mladih.

Russel, G.W. (1983). Psychological Issues in Sports Aggression. (Chap.10) iz Sports Violence.

Tušak, M. (1993). Agresivnost v vrhunskem športu. Bled, 2. mednarodni simpozij šport mladih.

Žvan, M. (1983). Povezanost nekaterih stratifikacijskih dejavnikov z uspešnostjo v alpskem s učenju. Ljubljana, FTK.

Žvan, M. (1990). Povezanost položaja merjencev na indikatorjih socialnega razlikovanja z uspešnostjo v alpskem smučanju. Ljubljana, FTK.

OSEBNOST VZGOJITELJA Z VIDIKA LOGOTERAPIJE

Zdenka Zalokar Divjak*

TEORETIČNI UVOD

V raziskavi smo želeli ugotoviti v kolikšni meri je življenje vzgojiteljic izpolnjeno z življenjskim smislom in pomeni s te plati dobro osnovo za duševno zdravje, pozitivni odnos do življenja in smiselno orientacijo, ki prinaša eksistencialno varnost, ali pa je na drugi strani ogroženo in vodi do eksistencialne frustracije, "eksistencialnega vakuuma", vse do brezsmiselnega življenja.

Raziskava temelji na teoretičnih izhodiščih eksistencialne analize oz. logoterapije, katere avtor je Viktor E. Frankl. Ustanovitelj logoterapije V.E.Frankl (1959) je zgradil svojo teorijo na eksistencialni analizi, ki je psihološka osnova človekove svobode, kolikor jo človek ima in kjer se pojavlja, ter analiza njegove temeljne težnje po smiselnem udejanjanju vrednot.

Frankl (1977) pravi, da človek uspeva le, če odkriva svoje življenjske naloge v resničnosti, propada pa, če si postavlja cilje samovoljno in ločeno od celotne resničnosti. Resničnost postavlja pred človeka naloge in je zanj izziv, medtem ko ima njegovo življenje značaj spoznavanja nalog in dajanja ustvarjalnih odgovorov. Za konkretnimi nalogami so vrednote, (te pa vlečejo same s svojo objektivno vrednostjo), zato je človekova energija po naravi usmerjena navzven, ne sama nase. Vrednote torej pojmuje kot jasne točke v mreži smiselne strukture stvarnosti. Ko se človek v svoji volji do smisla usmeri k neki nalogi, je to njegov odgovor k smiselni celoti. Kadar pa človek porablja energijo le zase, za svoje zadovoljstvo, samouresničenje in srečo, je v nevarnosti, da bo "pregorel." Kajti prvotna človekova dolžnost ni uresničitev samega sebe, ampak da izpolni smisel. Človek uresničuje samega sebe le, če se usmeri na nekoga in na nekaj, kar je njegova vest odkrila kot smisel.

Ko se posveča temu, presega samega sebe, s tem pa se uresničuje sam kot človek in kulturno dograjuje resničnost. Šele v človekovi zmožnosti, da prezre samega sebe, da pozabi nase, se preda določeni nalogi ali človeku, šele potem je on sam.

Človek ima torej na voljo svoje duhovno področje s katerim goji samega sebe. Lahko ga goji, kultivira prav ali narobe, izogniti se temu ne more nihče. V svojem življenju od rojstva do smrti, lahko človek osebno ali duhovno raste, lahko daje svojemu duhu polet ali pa propada (Frankl 1970). To pomeni, da se omamlja in oži telesne in duševne izvire iz katerih bi lahko prihajal na dan izvir njegovega duha.

* VVZ Krško

Omamljati se je mogoče s čimerkoli, ne le z alkoholom, mamili, televizijo, tudi potrošništvom, idejami, itd.. Ta smer je posebej človeška, kjer se kaže neodgovornost, otopiranje vesti, predaja tragiki, da ga razjeda, namesto da bi se tudi po njej plemenitil in učlovečil.

Smiselno življenje pa prinaša notranji mir, ker je notranji mir sad človekovega osebnega prizadevanja (Frankl 1985a).

OPIS METODE

UDELEŽENCI

Prvo eksperimentalno skupino sestavlja 82 vzgojiteljic iz različnih Vzgojno varstvenih ustanov po Sloveniji. Drugo eksperimentalno skupino sestavlja 12 vzgojiteljic, ki so že peto leto vključene v "Skupino za izobraževanje in osebnostno rast."

V raziskavo so bile vključene vzgojiteljice v starosti od 22 let do 54 let, povprečna starost pa je znašala 32 let. Večina med njima je imela srednjo izobrazbo, nekaj jih je končalo višjo vzgojiteljsko šolo, ostale pa so obiskovale višjo šolo.

OBLIKA RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE

a) Želeli smo umeriti strukturno-multivariantno analizo spremenljivk, ki merijo občutja življenjske smiselnosti. Od tega smo pričakovali vpogled v notranjo strukturiranost omenjenih spremenljivk in strukturo njihovih medsebojnih zvez in odnosov.

b) Posebej pa smo želeli ugotoviti odvisnost različnih vidikov življenjskega smisla od osebnostnih dejavnikov, kot so: starost, izobrazba, osebnostne poteze., itd. Odvisnosti od spola ni bilo mogoče ugotavljati, ker je vzorec sestavljen samo iz oseb ženskega spola.

V drugem delu pa smo želeli natančno določiti osebnostne vidike občutij življenjske smiselnosti pri skupini vzgojiteljic, ki je bila vključena v logoterapevtsko delo, v primerjavi s skupino, ki ni bila vključena v ta tretma. V tej analizi pa je bil uporabljen kvantitativno klinično-psihološki pristop.

INSTRUMENTI

V raziskavi smo uporabili:

- Za merjenje občutij življenjskega smisla - Logo-test.
- Za merjenje občutij smisla v danem trenutku - PIL test
- Spise in utrinke članov skupine ob prebranih knjigah
- Spise članov skupine, ki se nanašajo na osebno življenje in poklicno delo
- Lastne zapiske sestankov skupine

Logo-test in njegova naloga:

Logo-test je razvil Viktor E. Frankl iz logoterapevtskega mišljenja in služi meritvi "izpolnitve notranjega smisla" in "eksistencialne frustracije". Uporaben je pri preiskusnih osebah nad 16. letom starosti in pojasnjuje, koliko se komu zdi njegovo življenje osmišljeno. Torej če, in preko katerih vsebin bi nekdo v svojem lastnem

življenju lahko pripisoval smisel, ali pa če nekdo trpi zaradi domnevne nesmiselnosti svojega življenja.

“Izpolnitev notranjega smisla” je pri tem relativno neodvisna od zunanje življenjske situacije posa-meznega človeka. Uspe lahko tudi pod težkimi življenjskimi pogoji, medtem ko pomenijo standard, uspeh in imetje celo prepreko pri iskanju smisla. Dokazi za to so visoki deleži samomorov, problemi z drogami, kriminalni delikti, in nagibi k perversijam pri prebivalstvu, ki jih je neprenehoma opaziti v času standarda in ki imajo nepregledne korenine v “eksistencialni frustraciji”, kljub visokemu deležu zadovoljitve potreb. Človek ne potrebuje samo nečesa, od česar bo živel, temveč tudi nekaj, za kar bo živel, kot zaključuje Frankl v svojih delih.

“Eksistencialna frustracija” sama po sebi še nima nobene bolezenske vrednosti. Prej je alarmni znak, neugodje, ki nas sili oblikovati naše življenje bolj smiselno in se usmeriti bolj na “biti” namesto na “imeti.” Predanost nalogi, ki si jo sami izberemo, sklepanje pravih prijateljskih in ljubezenskih odnosov, oprijemanje novih smiselnih ciljev, ali tudi sama ustalitev preteklih življenjskih dogodkov v razširjeno zvezo, lahko takoj odstranijo “eksistencialno frustracijo” in aktivirajo proces “izpolnitve notranjega smisla”. Če pa “eksistencialne frustracije” ne prepoznamo v njenem svarilnem pomenu in dolgo časa ostane konstanta ali se celo nakopiči, potem preraste v “noogeno nevrozo” ali “noogeno depresijo”. V tem primeru ji pripada bolezenska vrednost in dokazljivo je, da je 20% vseh nevroz (in ne endogenih depresij) noogenih. Tako je noogena problematika tista, ki zasenči, razvrednoti in kvalitativno razkroji zdravo življenje zaradi stalnega dvoma o njegovem smislu.

Nadalje predstavlja tudi gojišče, na katerem se širijo tudi patogeneze druge vrste, kot npr. psihoreaktivna čemernost (latrogenija, histerija, fobija), sociogene nevroze (strah zaradi prihodnosti, brezup) in psihosomatska obolenja (ošibitev telesnega imunskega sistema); na kratko pospešuje splošen propad duševne stabilnosti.

Za zdravljenje noogenih nevroz in depresij je potreben specialen logoterapevtski poseg v psihoterapiji, psihološke tehnike in intervencijski postopki, ki ne dosegajo bazalne motivacijske strukture človekove eksistence, oz. t.i. “noetične dimenzije”, in imajo več pristopa k problematiki smisla.

Prva naloga logo-testa je poiskati v danem primeru razpoložljivo noogeno problematiko pri preizkusni osebi v zelo kratkem času, da lahko potem pravočasno uvedemo potrebne korake zdravljenja ali to vsaj pri svetovalnih razgovorih upoštevamo. To predstavlja “merilec varnostne stopnje” v malem. Zdravniki, psihologi, pedagogi, socialni delavci in dušni pastirji lahko z njegovo pomočjo pri svojih klientih ugotovijo, kako zavarovani in “eksistencialno varni” so le-ti v smislu pozitivne vrednosti in usmerjenosti k smislu oz. kako jim po drugi strani lahko grozi zdrsitev v “bivanjsko praznino”. Tudi pri zdravstvenem mnenju naj logo-test ne bi manjkal v testni bateriji, ki jo je potrebno izbrati, še predvsem pa takrat ne, ko gre za odgovore na pomembna vprašanja kot so nevarnost samomora, nevarnost poslabšanja stanja po izpustitvi iz klinike, nevarnost ponovitev deliktov ipd. Odločitev za življenje in osnovno doživetje njegove vrednosti igrata pri tem največkrat odločilno vlogo. Zato je logo-test idealen meritveni instrument za znanstvene namene, npr. za odkrivanje paralel med izgubo smisla in množičnimi nevrozami sedanjosti.

Ko so logo-test razvijali na Inštitutu za eksperimentalno in uporabno psihologijo Univerze na Dunaju pod vodstvom Giselhera Guttmanna, so mu postavili naslednje zahteve:

- 1) Razlikoval naj bi med psihično zdravimi in psihično obolelimi osebami in omogočil zanesljive izjave o njihovih usmeritvah k smislu.

2) Pri psihično bolnih osebah naj bi nastopila večja razpršitev testnih rezultatov kot pri psihično zdravih osebah. To bi pomenilo, da je variacijska širina pozitivnih in negativnih pristopov k bolezni dovolj velika, da kljub bolezni dopušča tudi dobro "izpolnitev notranjega smisla."

3) Na podlagi testnih rezultatov bi morali določiti cut-off točko, glede na katero bi lahko diagnosticirali intenziteto eventuelne noogene problematike.

4) Test naj bi bil kljub njegovemu heterogenemu podtestu enodimenzionalen in homogen glede na spol.

V predloženi obliki logo-test odgovarja vsem tem zahtevnostnim kriterijem in ni postal le namensko orodje za logoterapevtsko prakso, temveč postopek, ki ga radi uporabljajo tudi logoterapevtsko nešolani svetovalci in diagnostiki, da lahko ocenijo, če v posameznem primeru zadoščajo navadne psihološke metode, ali je kljub temu potrebno biti dodatno pozoren na vprašanje smisla. Nihče, ki ima socialni poklic in nosi odgovornost za ostale, si ne more več privoščiti, da bi izvlzel noogeno komponento.

REZULTATI IN DISKUSIJA

V prvem delu empirične raziskave smo ugotavljali strukturo spremenljivk, ki merijo občutja življenjske smiselnosti in nekatere druge relevantne osebnostne spremenljivke. Poleg tega smo skušali s pomočjo usreznih statističnih analiz ugotavljati tudi razlike, do katerih pride zaradi logoterapevtskega tretmaja.

V ta namen smo izbrali dve skupini. Prvo so sestavljale vzgojiteljice iz različnih vzgojno-varstvenih ustanov Slovenije, drugo pa vzgojiteljice, ki so bile vključene v petletni logoterapevtski tretma "Skupine za izobraževanje in osebnostno rast".

S faktorsko analizo smo ugotovili, da vseh osem izločenih faktorjev pojasnjuje 70% variance. Posebej smo interpretirali štiri faktorje, ki pojasnjujejo 47% variance.

Z F1, ki smo ga imenovali "življenjska neizpolnjenost", so najbolj nasičene postavke logo2, ki se nanašajo na "eksistencialno frustracijo".

Z F2, ki smo ga imenovali "življenjska angažiranost" pa so najbolj nasičene postavke iz logo1, ki predstavljajo "smiselne dejavnike" človekovega življenja.

Z F3, ki smo ga imenovali "življenjska orientacija" pa je najbolj nasičen drugi del logo3, ki razlikuje med "zavestjo uspeha" in "izpolnitvijo notranjega smisla" ter odkritjem "pozitivnih pristopov k dobrim ali slabim življenjskim pogojem."

Z F4, ki smo ga imenovali "preusmeritev" pa je nasičen tako logo1 kot logo2.

Omenjeni faktorji potrjujejo osnovno strukturo zgradbe Logo - testa, kjer se postavke prvega dela testa nanašajo na smiselne dejavnike človekovega življenja in so tudi v povezavi s tretjim delom testa, ki se nanaša na izpolnitev življenjskega smisla in pristopa k dobrim ali slabim življenjskim pogojem.

Drugi del testa pa sestavljajo postavke, ki merijo eksistencialno frustracijo in tudi tu se naši rezultati ujemajo z Lukasovo in drugimi avtorji, ki so uporabili logo-test kot zanesljiv meritveni instrument "izpolnitve notranjega smisla" ter na drugi strani njegovo negacijo "eksistencialno frustracijo."

Multivariantna analiza logo-testa je pokazala:

a) Najprej smo ugotavljali razlike med obema skupinama (E1 - slučajno izbrane vzgojiteljice, E2 - vzgojiteljice, ki se izobražujejo v "Skupini za izobraževanje in osebnostno rast") in prvem delom logo-testa, logo1. Skupini se med seboj pomembno razlikujeta. Skupina E1 je v tem delu dajala več smiselnih odgovorov k orientaciji v

življenje, kakor E2. V drugem delu logo-testa, logo2 v celoti pa razlika med skupinama ni pomembna. Glede na posamezni podtest logo2, pa je E1 dajala več odgovorov, ki kažejo na eksistencialno frustracijo. Glede na tretji del logo-testa, logo3 v celoti pa se razlika med skupinama približuje pomembnosti. Skupina E2 teži k bolj smiselni orientaciji in smiselnejšemu pristopu glede na dobre in slabe življenjske okoliščine.

b) Z drugim delom multivariantne analize pa smo ugotavljali pomembnost razlik glede na izobrazbo. Rezultat je pokazal, da obstaja pomembna razlika med prvim delom logo-testa, logo1 v celoti in izobrazbo. In sicer se vzgojiteljice z višjo in končano srednjo, vpisano višjo izobrazbo nagibajo k življenjskemu področju, ki bi jih angažiralo v smislu pridobivanja znanj in izpolnjevanja nalog v službi napredka, vzgojiteljice s srednjo izobrazbo pa nagibajo k življenju brez velikih težav. Glede drugega dela logo-testa, logo2 v celoti ne obstaja pomembna razlika. Pri posameznem podtestu, kjer se je razlika pokazala statistično pomembna, so vzgojiteljice s srednjo, vpisano višjo izobrazbo izrazile večji odpor do obremenjevanja z neprijetnimi mislimi o njihovem početu in delovanju, kot vzgojiteljice z višjo izobrazbo. V tretjem delu logo-testa (logo3) v celoti pa obstaja pomembna razlika med logo3 in izobrazbo vzgojitelja. Najbolj smiselno orientacijo in pristop k reševanju življenjskih vprašanj imajo vzgojiteljice s srednjo, vpisano višjo izobrazbo, (iz E2), enako z višjo in nazadnje s srednjo izobrazbo.

Tudi diskriminantna analiza je samo potrdila zgoraj navedene rezultate.

Osnovni namen naloge, izmeriti strukturno multivariantno analizo spremenljivk, ki merijo občutja življenjske smiselnosti, je s tem dosežen.

Ugotovili smo, da obstaja pomembna statistična razlika med obema skupinama (E1 in E2) glede na postavke logo-testa in prav tako, da obstaja pomembna razlika glede na izobrazbo in občutji življenjske smiselnosti, kar je podkrepilo naše petletno delo v "Skupini za izobraževanje in osebno rast", kjer so si vzgojiteljice pridobile tako izobrazbo kot smiselno orientacijo v njihovo življenje, kar pa je bolje interpretirano v kvalitativno-klinično analizi dela skupine. Ugotavljali smo tudi odvisnost različnih vidikov življenjskega smisla od osebnostnih dejavnikov. Ugotovili smo, da je starost pomemben dejavnik, saj so starejše vzgojiteljice našle bolj smiselno izpolnitev, kar je zopet v skladu z osnovno predpostavko Logo-testa, da s starostjo naraščajo smiselne orientacije v življenje. Glede spola sta bili skupini homogeni, zato ni bilo smiselno ugotavljati odvisnosti.

Drugi del raziskave je prikazal petletni logoterapevtski tretma. Razlogi za vključitev v "Skupino za izobraževanje in osebno rast" so bili nezadovoljstvo s poklicnim delom, občutki praznine, nezadovoljstvo z osebnim življenjem in želja napredovati v svoji osebni rasti. V tej analizi je bil zaradi premajhnega vzorca uporabljen kvalitativno-klinično-psihološki pristop in PIL-test. Na žalost ni bilo mogoče izmeriti občutij življenjske smiselnosti v začetku tretmaja, vendar iz opisov in dokumentacije lahko razberemo posamezne vidike občutij življenjske smiselnosti. V začetku prevladujejo občutki dvomov in strahu ali bodo takšno obliko tretmaja sploh zmogle. To je zlasti povezano s pomanjkanjem samozavesti. Delo skupine pa je bilo usmerjeno na pozitivne elemente zunanjega sveta. Članice skupine so začutile medsebojno pripadnost, odprtost in prijateljstvo in tako so se problemi usmerjeni na pozitivne rešitve, začeli reševati sami od sebe. Kot rezultat pozitivno naravnane skupine se kaže njihova notranja moč, posebna energija, življenjski zanos, ki jih vodi v nadaljnje delo in človeške odnose. Ob tem jim je bila v veliko pomoč tudi biblioterapija, ki spada v področje doživljajskih vrednot, s katrimi si človek bogati

zavest, ko doživi radost nad lepoto, upanje v prihodnost in odkriva tisočere skrivnosti življenja.

Namen skupine je bil tudi pri vsakem posamezniku prepoznati vsakdanje naloge ter jih uresničiti, ker si tako lahko osmislijo življenje. Na vsakega posameznika "čaka naloga", ki pa jo lahko prepozna in uresniči le on sam. V skupini ni bilo več zaslediti razočaranj glede poklicnega in osebnega življenja, nasprotno, članice želijo oplemenititi svoje delo in odnose z ljumi okoli sebe. Začetnemu pomankanju samozavesti so se pridružili vztrajnost, samoobvladanje, strpnost, kritičnost, občutljivost za druge, itd. (Isto je potrdil PIL-test).

Za doseganje smisla so potrebne duhovne moči, ki nikomur ne padejo z neba. S pomočjo izobraževanja so si vzgojiteljice širile možnosti za opravljanje življenjskih nalog in v končni fazi pri uresničevanju osebne rasti. Učenje samo je postalo zadosten razlog, ki jih bo vlekel k različnim formalnim ali neformalnim oblikam izobraževanja.

Namen dela skupine - uresničiti možnosti smiselnega preventivnega tretmaja v orientaciji življenjskega sloga je gotovo dosežen. V mislih moramo imeti samo število otrok, ki gredo "skozi roke" vsake vzgojiteljice.

LITERATURA

FRANKL, V.E.(1959). The Spiritual Dimension in Existential Analysis and Logotherapy.

Journal of Individual Psychology, XV, 157-165.

FRANKL, V.E.(1977). The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy. New York, Vintage Books.

FRANKL, V.E. (1970). Reductionism and Nihilism. In A.Koestler & J.R.Smythies (Eds.)

Beyond Reductionism: New Perspectives in the Life Sciences. New York, Macmillan.

FRANKL, V.E. (1985a). Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. New York, Pocket Books.

SINDROM PRIZADETOSTI: NEKATERE PSIHOLOŠKE OPOMBE IN MOŽNOSTI REHABILITACIJSKEGA VPLIVANJA

Tone Brejc*

KLJUČNE BESEDE: prizadetost delovna sposobnost, rehabilitacija

KEY WORDS: disability, work capacity, rehabilitation

POVZETEK

“Sindrom prizadetosti”, ki spada med rehabilitacijsko najtežje dostopne somatoformne motnje vedenja in čustvovanja delavcev, prizadetih v delovni sposobnosti, je zaradi svojih zapletenih sestavin tudi poseben izziv psihološkemu ocenjevanju in svetovanju. Za to motnjo je značilen regresiven čustveni in mišljenski odgovor na subjektivno doživeto nerešljivost konflikta med delavčevo prizadetostjo in pričakovanji, da naj bi se vrnil na delo. V tem konfliktu uporablja delavec zavedno in/ali nezavedno vedenjsko strategijo, s katero želi kompenzirati upad v funkcionalnih sposobnostih tako, da vztraja v svoji prizadetosti, obenem pa dokazuje upravičenost takšne naravnosti in neuspešnost rehabilitacijskih intervencij.

Izpostavljene so nekatere možne razlage nastanka tega sindroma, pa tudi vprašanja v zvezi z vplivi osebnostnih lastnosti, vloge aktualnega stresa, posebnega življenjskega obdobja, socialno-ekonomskega položaja in psihološkega pristopa k delavcu, ki trpi zaradi tega sindroma. Na ta vprašanja je podanih nekaj odgovorov in sugestij za obravnavo, pri čemer je izpostavljena potreba po kombiniranem kognitivno-vedenjskem in akcijskem pristopu.

ABSTRACT

The disability syndrome, being in rehabilitation one of the most resistant behaviour and emotional disturbances of workers with functional limitations, represents a specific challenge for psychological assessment and counselling. It is characterized by

* Zavod za rehabilitacijo, Ljubljana

the regressive emotional and cognitive response to the conflict between inner perception of the impact of the worker's disability and outer expectations that his/her return to work is obvious, subjectively experienced as insoluble. The worker is in this conflict consciously and uncsciously led by the behaviour strategy including the attempt to compensate the decline of functional capacities, the justification of his/her attitude, and the rejection of further rehabilitation efforts.

Some of the possible explanations of this syndrome are given, and some questions raised related to the role of worker's personal characteristics, to the impact of actual stress, of the specific life stage, and of his/her social and economic status as well as to the psychological approach. This questions are given some answers, and the syndrome treatment suggestions are presented, emphasising the need for the use of a combined cognitive-behavioural and action approach.

“Sindrom prizadetosti” (SP) postaja v okoliščinah, ko gospodarska in vrednostna kriza družbe trajno ogrožata vse osebne in družbene strategije obvladovanja odnosa med posameznikom in družbo, ena izmed rehabilitacijsko najtežje dostopnih somatoformnih motenj. Ta motnja, ki jo opažamo pri delavcih, ki izgubljajo ali pa so že izgubili delovno sposobnost, ima izrazite psihološke sestavine. Zato predstavlja tudi poseben izziv za psihološko delovanje, zlasti ker je običajno bolj malo uspešno, tako zaradi pomanjkljivega ali celo neustreznega razumevanja te motnje kot tudi zaradi neprimernih ali pomanjkljivih metod njene obravnave.

“Sindrom prizadetosti” (SP) lahko opredelimo kot takšno delavčevo psihično stanje in/ali mišljensko usmeritev, ki ga zavira in mu končno tudi prepreči, se ga po bolezni ali poškodbi vrne na delo, pa čeprav bi to s pomočjo rehabilitacije lahko zmoget. SP je torej mogoče razumeti kot zavestno ali podzavestno strategijo ohranjanja statusa prizadete, za delo nesposobne osebe, s katerim se delavec želi zavarovati pred pričakovanji in odločitvami, da bi še opravljal vlogo produktivnega delavca.

SP ima lahko različne oblike: v njem lahko prepoznamo “podaljšano vlogo bolnika” (Weltz, 1968), ki je celo razvil sovražno odvisnost od sicer neuspešne, v njegove telesne težave usmerjene terapije; lahko gre za “precenjevanje simptomov (težav)” (Matheson, 1986) z namenom, vplivati na socialno okolje tako, da bi dopustilo umik iz (subjektivno dojetega) nerazrešljivega konflikta oziroma življenjskega položaja, lahko pa ima celo značaj “premišljenega, preračunanega načrta, kako najbolje izkoristiti posledice bolezni ali nezgode” (Weltz, 1968), torej značaj vedenja, pri katerem ga je mogoče razložiti tudi s konceptom “kompenzacijske nevroze”. SP torej predstavlja tak “način obvladovanja življenjskih stresov”, pri katerem “omogočata razvoj bolezni/nezgode in posledični znaki težav (simptomi) rešitev siceršnjih življenjskih problemov” (Behan, Hirshfeld, 1963).

Pri delavcih, ki izkazujejo SP, najpogosteje opažamo naslednje značilne vedenjske znake:

- na prevladujoč način so usmerjeni v svojo telesno in/ali čustveno prizadetost, ne pa v vrnitev na delo;
- želijo predvsem dokazati, da je njihova usmeritev do težav (pri delu) pravilna, ne pa toliko v to, da dela ne zmorejo, ker so preveč prizadeti;
- odklanjajo rehabilitacijsko pomoč, ker ne verjamejo, da bi jim lahko (še) koristila ali pa jo celo doživljajo kot grožnjo njihovim potrebam, in pričakujejo, da bo takšno stališče dobilo tudi rehabilitacijsko opravičilo (utemeljitev);
- prevladuje depresivno čustvovanje z značilno preokupiranostjo z manifestnimi znaki prizadetosti (poškodbo, bolečino) in nesposobnostjo oblikovati v aktivno prihodnost postavljene cilje;

- odsotnost motivacije za ozdravitev nadomešča motivacija za zagotovitev denarnega, družbenega ali duševnega nadomestila za svoje trpljenje;

- izrazito zavračanje ukvarjanja s psihološkimi implikacijami njihovega položaja.

Anamnestični podatki in vedenjska slika SP omogočajo različne predpostavke o vzrokih za manifestacijo te motnje. SP je na primer mogoče razložiti kot posledico povezave različnih dejavnikov, kot so osebne navade, družinska struktura in poseben, na zaviranju delovanja in obrambi temelječ način obvladovanja problemov, s ciljem doseči najbolj ugodno rešitev problemov ali pa ohranitev statusa quo, ki posamezniku prinaša varnost in nadzor nad položajem (Hodge, 1971).

V SP lahko vidimo tudi posebno obliko odzivanja na stresno grožnjo, ki jo predstavlja obnova delovne aktivnosti: obolenje in/ali poškodba ter posledične funkcionalne težave posamezniku omogočajo, da jih instrumentalno uporabi za posebno vedenjsko strategijo, namenjeno ureditvi posameznikovih ekonomskih in psihosocialnih problemov, tako da se odnos med njim in pričakovanji okolja uredi po načelu opravičljivega umika (Behan, Hirshfeld, 1983).

SP bi bilo mogoče uvrstiti tudi med posebna regresna (obrambna) vedenja, ki so povezana s specifično osebnostno predispozicijo (Weltz, Knight, 1968). Ta se odraža v značilni (pre)občutljivosti in negotovosti posameznikovega "jaza", ki ga sili, da se že ob manjših telesnih poškodbah ali lažjih obolenjih (de)kompenzacijsko prizadeva, da bi se ubranil pred občutkom pomanjkanja ali celo izgube nadzora nad okoljem, v katerem uveljavlja svoje potrebe. Gre torej za psihični odgovor, ki ga "teorija priučene nemoči" (Seligman, 1975) pripisuje načinu posameznikove percepcije nadzora nad stresom, ki mu je izpostavljen. V tem, s pomanjkljivostmi posameznikovega "jaza" pogojenem načinu, se odraža neravnovesje med tremi "ortogonalnimi dimenzijami nemoči" (Abramson, Seligman, 1978). V izraziti prevladi so namreč tiste dimenzije doživljanja nemoči, ki odražajo občutek lastne (osebne) neučinkovitosti, ki je trajna in se pojavlja v vseh položajih. Zaradi tega se uveljavlja depresivno čustvovanje, ki ga spremljajo mišljenske (kognitivne) in motivacijske pomanjkljivosti: posameznik, ki ga je zajel SP, je praviloma usmerjen v pričakovane negativnih rezultatov pri vseh poskusih, da bi izboljšal svoje sposobnosti za obvladovanje okolja, zato tudi ne more biti pozitivno motiviran za rehabilitacijo. Kolikor pa se odloči za rehabilitacijo, bo, skladno z "napako v pripisovanju pomena" (Langer, 1983), vsak uspeh pripisal le sebi, neuspeh pa slučaju, torej okoliščinam, na katere ne more vplivati. Zato ni pomembno, kako uspešen je v rehabilitaciji, saj se ne more nikoli dovolj "pozdraviti", da bi lahko dosegel nadzor na okoliščinami.

V luči celostnega in posebno sociosistemskega pogleda na SP kaže posebej opozoriti na potrebo, da pri njegovem vrednotenju in obravnavi upoštevamo tudi naslednje prispevajoče dejavnike:

- dejanske in neodpravljljive posledice telesne in/ali čustvene prizadetosti,
- dodatne ali spremljajoče zdravstvene težave, na primer primarne čustvene motnje, alkoholna ali drugačna odvisnost;
- (negativno) stališče delavca do delodajalca in obratno;
- negotovost glede ohranitve delovnega mesta;
- pričakovanje denarne odškodnine zaradi dokazanih trajnih posledic bolezni ali poškodbe;
- predvidevanje, da se bodo denarni prejemki po vrnitvi na delo znižali oziroma, da se bo znižala že dosežena raven (denarne) varnosti;
- neuspela ali nedokončana akulturacija, ki se odraža v očitnem konfliktu vrednot;
- (pre)dolgo trajanje bolniškega staleža, ki je pripeljalo do izgube ali vsaj resne slabitve zaposlitvenih potreb.

Pri kliničnem delu z delavci, ki trpijo zaradi SP, se zastavljajo vsaj naslednji trije sklopi psiholoških vprašanj:

1. Ali obstajajo značilne osebnostne spremenljivke, ki pogojujejo takšno reakcijo? Ali je torej mogoče v zvezi s SP govoriti o "premorbidni osebnosti"? Ali so ti delavci osebe, ki so mogoče bolj "depresivne", kot je na primer ugotovil Goldberg (1980) za splošno populacijo (med 57, do 18,8 odstotka)? Ali je njihova osebnost, podobno kot osebnost tistih, ki na telesni in/ali čustveni stres reagirajo s psihosomatskimi funkcionalnimi motnjami ali obolenji, "obsesivna ali perfekcionistična", "utesnjena v čustvenem izražanju", "odvisna", "agresivna", "pretirano uslužna, negotova in občutljiva", "nezaupljiva", "pretirano predana delu in požrtvovalna"?

Študij, ki bi ta vprašanja veljavno pojasnila, še ni, vendar pa je mogoče na osnovi izkušenj zavrniti poenostavljeno predpostavko, da je pri SP mogoče prepoznati posebno osebnostno zgradbo, ne samo dinamiko. Prav tako se ni mogoče brez pomislekov pridružiti mnenju Weltza in Knighta (1968), da se SP pojavlja pri osebah s specifično preobčutljivostjo na telesne poškodbe. Pri posameznih delavcih, ki trpijo za SP, se namreč pojavljajo različne osebnostne poteze, tako da je kvečjemu mogoče govoriti o potezah "osebnosti akutnega bolnika, ki teži h kronifikaciji". Pri SP torej za sedaj ne moremo govoriti o ključnem osebnostnem vzroku za značilen psihološki odziv na bolezen, poškodbo ali položaj (pri zaposlitvi).

2. Kakšna je vloga aktualnega stresa pri pojavu SP? Ali je pri osebah, ki manifestirajo SP, prišlo do nenadne izgube zdravja in hitrega napredovanja prizadetosti? Ali so to osebe, ki spadajo v "skupino velike konfliktnosti"? Ali so to osebe, ki so obremenjene s "psihodinamičnim konfliktom"? Ali je njihovo "zdravstveno vedenje" odklonilno, ker je prišlo do sprememb v njihovem kognitivnem delovanju in so zato manj sposobne razumeti in upoštevati nasvete, se podrediti mišljenju strokovnjaške avtoritete? Ali je SP povezan s posebnim življenjskim obdobjem? Ali je SP povezan z nižjim socialnoekonomskim statusom delavca? Ali socialna podpora in tesna čustvena povezanost, ki prinaša občutek varnosti, pripadnosti in osebne vrednosti vplivata na SP? Ali je stopnja telesne prizadetosti oziroma funkcionalnih težav v korelaciji z manifestiranjem SP?

Na večino teh vprašanj bi bilo potrebno šele odgovoriti s poglobljenimi študijami. Vendar pa opažanja ob kliničnem delu že ponujajo nekatere odgovore. Tako, na primer, se zdi, da se SP praviloma ne pojavlja pred 35 leti, torej pred "utrjevalnim obdobjem" (Super, 1957) v delovni karieri, v katerem delavec značilno teži, da bi ohranil tisto, kar je že dosegel, in zato težje sprejema spremembe, posebno tiste, ki jih doživi kot vsiljene. Prav tako se zdi, da osebe z nižjim delovnim statusom, se pravi delavci, ki opravljajo težavna, enolična in slabo nagrajena dela, bolj nagibajo k temu, da se na telesno prizadetost odzovejo s SP. To si je mogoče razložiti s "hipotezo socialne moči", po kateri so telesno in/ali duševno šibkejši posamezniki manj sposobni ohranjovati doseženi socialni položaj, ki jim sicer služi tudi kot varovalo pred šibkostjo in izgubami. Očitno je tudi, da stopnja telesne prizadetosti ni v linearni povezavi ne z manifestno stopnjo SP ne s samim pojavom. Telesna prizadetost sama po sebi pač ne sproža nekega značilnega in splošnega psihološkega odgovora; v ta odgovor, in to velja tudi za SP, so vedno vpleteni številni osebnostni in socialni dejavniki.

3. Ali in kako je mogoče SP psihološko obravnavati?

Razumljivo je, da predstavlja obravnava SP, spričo fenomenološke razčlenjenosti in prepletenosti psihičnih mehanizmov s socialnimi dejavniki posebej težavno nalogo. Najprej je težavna že identifikacija sindroma, ki je nujna za vse nadaljnje (rehabilitacijske) ukrepe, ki naj bi odpravili ali vsaj ublažili vplive sindroma na

posameznikovo vedenje in čustvovanje. Ker oseba, ki jo je prizadel SP, ne zmore stvarnega uvida v emocionalno plat svojih telesnih težav in v dejanske socialne posledice, zavrača praviloma vsakršno obravnavo psiholoških sestavin svojega položaja, to pa je neizbežna naloga pri vsakem nujenju pomoči. Zato lahko, zlasti na začetni stopnji obravnave, zavrne ponujeno pomoč kot potencialno grožnjo njenemu "namenu" dokazati, da ji z ničimer ni mogoče vzeti njene prizadetosti. Ker je ob tem običajno vpleteno tudi to, da se v okviru običajnih izvedeniških postopkov za ugotavljanje invalidnosti, ki mu je oseba, ki trpi zaradi SP, že bila ali pa mu bo postavljena, povsem zanika odgovornost za delavčevo psihološko dobrobit, je odpor tako usmerjene pomoči toliko bolj razumljiv.

Sprejemanje odgovornosti za psihološko in socialno dobrobit je pri obravnavi SP torej neizbežen pogoj za vzpostavitev osnovnega delovnega odnosa s prizadetim delavcem. Kot so ugotovili Hodge (1971) in Culpan ter Taylor (1973), je v tem mogoče videti pot za zmanjšanje negativnih vplivov na delavčevo pripravljenost za ozdravitev in vrnitev na delo.

Večjo uspešnost pri obravnavi SP zagotavlja tudi njegovo čim zgodnejše prepoznavanje. Pomembno je namreč, da pride, ob neskladju med dejanskimi zdravstvenimi (telesno- funkcionalnimi) težavami in resnostjo subjektivnih pritožb, čimprej do stvarnega, osmišljujočega odziva. Na ta način lahko vplivamo na oblikovanje delavčevega mišljenja in vedenja, usmerjenega sicer v sekundarne pridobitve, ki mu jih lahko prinese stanje trajne prizadetosti. Klinična praksa kaže, da gre zdravstvena obravnava oseb s SP pogostoma povsem v nasprotno smer: vsi zdravstveni in rehabilitacijski naporji služijo poskusu dokazati, da se delavec lahko in mora pozdraviti, saj se bo s tem tudi znebil drugih težav v življenju ali si jih bo vsaj olajšal, če bo le sledil terapevtskim navodilom. Razumljivo je, da pelje tako ravnanje samo v poglobljanje sindroma.

Zato je tudi toliko težavneje delovati na naslednji stopnji obravnave, ko je potrebno obravnavati delavčevo konfliktno preokupiranost s telesnimi težavami, ki jo spremlja neposobnost oblikovati v aktivno prihodnost usmerjene cilje. Ker je ključni pogoj za uspeh obravnave SP to, da delavec spremeni svojo naravnost, se pravi, da prične verjeti, da je zanj koristneje, če se pozdravi (odpravi prizadetost) in vrne na delo, je najprej potrebno poseči v negativna mišljenja in čustvovanja o sebi. Zato je za to, še vedno uvodno stopnjo obravnave nujno, da delavca usmerjamo - tudi s pomočjo situacijskega okrepljevanja (učenja) v simuliranih delovnih pogojih in ob telesnih obremenitvah, ki jih zmore in jih postopno povečujemo - k njegovim močem in sposobnostim. Potreba po takšni dekonstrukciji negativnega mišljenja o sebi, ki se pri SP v večini primerov odraža tudi v izgubi zavestnega stika s pozitivnimi, nagrajujočimi vidiki dela, narekuje nadalje tudi poskus obnove in/ali oblikovanja jasne zavesti o povezanosti, torej neprekinjenosti preteklih in sedanjih sposobnosti (za delo) s pomočjo svetovanja. Ta zavest, ki pomeni rekonceptualizacijo predstave o lastni prizadetosti s pomočjo izboljšanja percepcije samoučinkovitosti, je pogoj za obnovo doživetja o sprejemljivosti in dosegljivosti zaposlitvenega cilja; šele ko se je pri delavcu ta zavest zadovoljivo obnovila, ostane sposoben udeleževanja v vseh dnevnih aktivnostih, kar mu pomaga obnoviti občutek obvladovanja težav in ohranjanja lastne dobrobiti.

Razumljivo je seveda, da rekonceptualizacija mišljenja o lastni sposobnosti ni mogoča, če se pustimo povleči v razpravljanje in dokazovanje stopnje in upravičenosti zdravstvenih težav. Na vsiljevanje takšne, za sindrom značilne teme se kaže odzvati s svetovanjem, usmerjenim v delavčevo življenjsko prilagoditev. To svetovanje temelji na analizi in usmerjanju njegovih dnevnih aktivnosti s ciljem doseči

boljše splošno delavčevo počutje, posebej pa občutek obvladovanja položaj. V oporo takšnemu svetovanju je tudi vključitev delavca v programe relaksacije in/ali vaj za krepitev zdravja.

Posebnega pomena je tudi postavljanje postopno dosegljivih ciljev na zaposlitvenem področju, ki jih podpremo z zaposlitvenimi vzpodbudami, to je koristmi, ki so delavcu dosegljive, če ponovno ozdravi, in presegajo tiste, ki mu jih prinaša prizadetost. Zato je nujno potrebno poznati in upoštevati delavčevo delovno zgodovino, posebno pa odnos med njim in delodajalcem. Če ta odnos prinaša delavcu občutek varnosti, je pri premagovanju negativnih čustvenih in mišljenskih odzivov na prizadetost mogoče lažje uporabiti (kognitivno) strategijo. S to strategijo poskušamo vplivati na delavčevo mišljenje in čustvovanje s pomočjo njegove identifikacije s cilji podjetja (delodajalca) in z njegovimi delovno-organizacijskimi in varstveno-varnostnimi ukrepi.

Po uvodni stopnji preide obravnava SP na stopnjo utrjevanja. Na tej stopnji si prizadevamo s pomočjo "domačih nalog", to je z usmerjanjem pozornosti in izvajanjem nalog izven obravnave, izboljšati obvladovalno vedenje in utrditi pozitivne izkušnje, ki jih delavcu prinaša njegovo prizadevanje za obnovo delovne aktivnosti. Nadaljevati kaže tudi z vajami iz relaksacije, posebno tistimi, ki so usmerjene v sproščanje mišic in uravnavanje dihanja.

Končni cilj je pri obravnavi SP dosežen, ko postane delavec sposoben oceniti svoj stvarni položaj, v katerem se je znašel zaradi upada ali izgube sposobnosti, kot izziv, ki se ga je uspešno lotil s smiselno uporabo obeh obvladovalnih strategij. S spremembo mišljenja o sebi in svoji prizadetosti je pričel ravnati na način, s katerim želi obvladovati med svojimi sposobnosti in potrebami ter zahtevami delovnega, pa tudi splošnega okolja; z boljšim obvladovanjem tega odnosa pa je postal tudi bolj sposoben obvladovanja svojih intrapsihičnih procesov in čustev. Moč "priučene nemoči" (Seligman, 1975), ki deluje pri SP, se tako zmanjša ali celo izgine, saj je delavcu uspelo obnoviti nadzor nad stresom, ki mu ga je prinesla njegova prizadetost, in psihološkim odgovorom nanj.

Če povzamemo: obravnava SP zahteva kombiniran pristop, ki temelji na kognitivno-vedenjskih tehnikah, podprtih s suportivnim svetovanjem, vajami za izboljšanje obvladovanja telesa (za "telesno zdravje") in intervencijami v delavčevem delovnem položaju. Uspeh take obravnave je vsaj toliko, če ne bolj, odvisen od kronifikacije sindroma, to je od trajanja SP, in od tega, koliko dejanske razmere pri vračanju na delo ne vsiljujejo prevladujoča negativna pričakovanja o smiselnosti prizadevanj za obnovo delovne aktivnosti.

LITERATURA

Hauson-Mayer, T.P. (1984) The Worker's Disability Syndrome, *Journal of Rehabilitation*, 50,3, 50-54

Culpan R. & Taylor C. (1973) Disorders following road traffic and industrial injuries Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, z 32-39

Hodge R. (1971) The whiplash neurosis, *Psychomatics*, 12, 245-249

Weltz, W.K.R. (1968) Traumatic nevrosis and Compensation nevrosis, *Pennsylvania Psychiatric Quarterly*, 8, 3-15

Seligman, M.E.P. (1975) Helplessness: On Depression, Development and Death. San Francisco. W. H. Freeman

- Goldberg, D. & Huxley, P. (1980) *Mental Illness in the Community: The Pathway to Psychiatric Care*, London, New York, Tavistock Publications
- Abramsom, L.Y., Seligman, M.E.P. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74
- Langer, E. J. (1983) *The Psychology of Control*. SageBehan, R.C. & Hirshfeld, A. M. (1963) The accident process. *Journal of American Medical Association*, 196, 193-199
- Matheson, L.N. (1986) *Work Capacity Evaluation*, ERIC
- Lazarus, R.S. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York,: McGraw-Hill
- Super, D. E. et al. (1957) *Vocational development: A framework for research*, New York: Teachers College, Columbia University, 40-44

POVZETEK

Pomemben, nenadomestljiv identifikacijski vir pri spoznavanju nadarjenih učencev predstavljajo ocene, sodbe, nominacije učencev (Peernomination). Šolanci so v skladu s sodobno RENZULLIJEVO koncepcijo nadarjenosti pogostejše v situaciji, da celoviteje spoznavajo nadarjene učence. Zlasti so to šolsko nestandardne okoliščine, ki so učitelju težje ali pa sploh nedostopne.

Naša deskriptivna raziskava o nominaciji učencev analizira namene tega opazovanja. Prilagamo ocenjevalno lestvico za učencevo identifikacijo nadarjenih učencev za aplikacijo v šolski praksi in principe ravnanja učiteljev pri tem. V okviru tega je središčna učiteljeva vloga seznanjanja in usposabljanja učencev za identificiranje nadarjenih učencev.

S to raziskavo zapolnjujemo nenadomestljivo vrzel v celoviti, procesni in prirodni identifikaciji nadarjenih učencev, tako pri nas kot v svetu.

ABSTRACT

PUPILS IDENTIFY GIFTED PUPILS

The identification of gifted children could be in an important and unreplaceable way represented by means of observations, estimations and opinions, nominations of the pupils (Peernominations).

Schoolfellows are according to the modern RENZULLI conception of gifted much often in the situation, in which they identify gifted children more totally and efficiently. These are especially non-standard school situations, that aren't accessible to teachers.

Our descriptive research about peernominations analyses the intentions and views of these observation. The observation scale for children (for application in school practice) and the principles of teachers treatment are enclosed. The teachers part of introduction and childrens qualification is also very emphasized by identification of

UČENCI IDENTIFICIRAJO NADARJENE UČENCE

Ivan Ferbežer*

Deskriptorji: Nadarjeni učenci, identifikacija nadarjenih učencev

POVZETEK

Pomemben, nenadomestljiv identifikacijski vir pri spoznavanju nadarjenih učencev predstavljajo ocene, sodbe, nominacije učencev (Peernomination). Sošolci so v skladu s sodobno RENZULLIJEVO koncepcijo nadarjenosti pogostejše v situaciji, da celoviteje spoznavajo nadarjene učence. Zlasti so to šolsko nestandardne okoliščine, ki so učitelju težje ali pa sploh nedostopne.

Naša deskriptivna raziskava o nominaciji učencev analizira namene tega opazovanja. Prilagamo ocenjevalno lestvico za učenčevo identifikacijo nadarjenih učencev za aplikacijo v šolski praksi in principe ravnanja učiteljev pri tem. V okviru tega je središčna učiteljeva vloga seznanjanja in usposabljanja učencev za identifikiranje nadarjenih učencev.

S to raziskavo zapolnjujemo nenadomestljivo vrzel v celoviti, procesni in prirodni identifikaciji nadarjenih učencev, tako pri nas kot v svetu.

ABSTRACT

PUPILS IDENTIFY GIFTED PUPILS

The identification of gifted children could be in an important and unreplaceable way represented by means of observations, estimations and opinions, nominations of the pupils (Peernominations).

Schoolfellows are according to the modern RENZULLI conception of gifted much often in the situation, in which they identify gifted children more totally and efficiently. These are especially non-standard school situations, that aren't accessible to teachers.

Our descriptive research about peernominations analyses the intentions and views of these observation. The observation scale for children (for application in school practice) and the principles of teachers treatment are enclosed. The teachers part of introduction and childrens qualification is also very emphasized by identification of

* Pedagoška fakulteta Maribor, Koroška cesta 160, 62000 Maribor, Univerza v Mariboru

gifted children. With this research we intend to complete an unreplaceable gap in the identification of gifted children in Slovenia and in the world.

NAČRTOVANJE IN UPORABA OPAZOVALNE SKALE OZIROMA VPRAŠALNIKA UČENCEV

V razvitejših šolskih sistemih v svetu že dolgo uporabljajo ocene, sodbe, nominacije učencev kot enega zelo pomembnih elementov identifikacije nadarjenih in talentiranih učencev. Podobna zakonitost kakor v primeru učiteljevega opazovalnega spoznavanja (1.) o harmonični povezanosti med koncepcijo in identifikacijo nadarjenosti velja tudi tukaj. Koncepcija nadarjenosti (karakteristike in indikatorji nadarjenosti) predstavlja vsebinsko osnovo in okvir za oblikovanje različnih instrumentov za učenčevu identifikacijo nadarjenih učencev. Vprašanja, trditve, postavke ("itemi") so lahko direktne (neposredne), ("Kdo ima najbogatejši besednjak v razredu?") ali pa prikrite ("Kadar potrebuješ pomen neke nove besede, ki je ni v slovarju, na katerega sošolca se boš obrnil, za katerega misliš, da bo to najverjetneje vedel?"). V obeh primerih je značilen poudarek na izrabi svojstvene in privilegirane perspektive presoje, ki jo imajo učenci o svojih vrstnikih. (2.,3.,4.)

Kot posamezen element v obsežnem, timskem, širokotračnem, večizvornem in longitudinalnem procesu identifikacije predstavljajo ocene vrstnikov edinstven in nadomestljiv izvor kvalitativnih podatkov, ki dopolnjujejo objektivnejše podatke testov inteligentnosti in testov storilnosti. Tudi raziskovalno je že dognano, da lahko v okviru določenih omejitev tudi učenci sami oskrbijo takšne podatke. V Združenih državah Amerike sta avtorja GRAZIN (5.) ugotovila zmožnost učencev četrtega razreda, ne samo za razločevanje potez nadarjenosti, temveč tudi oceno zanesljivosti stopnje izražanja te poteze pri vrstnikih. Iz razvojne perspektivne presoje je JOHN-SON (6.) raziskovalno dognal, da učenci, nižje od četrtega razreda osnovne šole, ne morejo natančno diferencirati specifičnih sposobnosti svojih vrstnikov, kar problematizira veljavnost ocenjevalnih podatkov sošolcev v nižjih starostih. Kljub tej kritični pripombi, večina ekspertov na področju identifikacije nadarjenih učencev z odobravanjem sprejema veljavnost in zanesljivost ocen sošolcev kot pomembno, nadomestljivo in uporabno komponento komprehezivnega procesa identifikacije (2.,3.,4.,7.,8.).

Širši koncept identifikacije nadarjenih učencev z ocenjevanjem vrstnikov lahko predstavlja svojstveno spodbudo za presojo možnosti uporabe v drugih okoliščinah in za druge namene. Pa tudi praktična uporabnost v različnih vzgojno-izobraževalnih okoliščinah razkriva možnosti rabe ocen vrstnikov o nadarjenosti še za druge namene.

Prvi element pri načrtovanju instrumenta (ocenjevalne skale, vprašalnika) za ocenjevanje, presojo, nominacijo nadarjenosti pri vrstnikih je njegov namen. V precejšnji meri bo namen instrumenta opredeljeval in določal, katere učenčeve karakteristike naj bi bile bolj poudarjene. Nekoliko manj pa bo namen instrumenta vplival na to, kateri stil izoblikovanih trditev, "itemov" bi bil najprimernejši. Proces ocenjevanja nadarjenosti pri vrstnikih je mogoče med drugim vzgojnoizobraževalno uporabiti predvsem v štiri namene:

1. Identifikacija nadarjenih učencev

Najpogostejše so se doslej ocene, sodbe, nominacije vrstnikov uporabljale za identifikacijo nadarjenih učencev, ki bi na tej osnovi lahko vstopili v posebne vzgojnoizobraževalne programe, glede na državno zakonodajo na tem področju. V vodičih za identifikacijo nadarjenosti Ameriškega državnega urada za izobraževanje (United States Office of Education, USOE) so bile trditve, sodbe, vprašanja, "itemi" zasnovani na karakteristikah relevantnih za definicijo nadarjenosti. Gre za splošno intelektualno sposobnost, specifično šolsko sposobnost, voditeljsko sposobnost, kreativnost, umetniško in psihomotorično sposobnost. Alternativne možnosti poudarka v procesu identifikacije nadarjenosti temeljijo na odgovarjajočih alternativnih poudarkih učencevih karakteristik nadarjenosti. Na primer, dober instrument ocenjevanja vrstnikov za identifikacijo nadarjenih učencev v marginalnih skupinah zahteva, da so ocene, trditve, "itemi" izoblikovani na osnovi karakteristik te skupine (9.).

2. Oblikovanje skupin za kooperativno učenje

Novejša strokovna literatura še posebej izpostavlja pedagoško in psihološko vrednost kooperativnega učenja v razredu (10.). V tem smislu se priporoča opredelitev in definiranje vlog znotraj vsake kooperativne učne skupine. GLASSER (11.) na primer predlaga v svojem modelu učnega tima štiri specifične vloge: spodbujevalec, pohvaljevalec, povzemalec, kontrolor. Podobno so v okviru manj specifično opredeljenih vlog avtorji JOHNSON, JOHNSON, HALUBEC (10.) priporočali delitev vlog znotraj skupine kooperativnega učenja tako, da so učenci, motivacijsko manj k nalogam in učenju usmerjeni, uvrščeni v skupino, ki je bolj k nalogam in učenju usmerjena. Z razvojem vprašanj, trditev, "itemov" zasnovanih na usrežajočih karakteristikah vlog, je mogoče ocene, sodbe, nominacije vrstnikov nadarjenih učencev uporabiti za kooperativno učenje.

3. Odkrivanje posebnih kvalit (vrlin) in sposobnosti

Kot je že povedano po avtorjih KITANU in KIRBYJU (2.) imajo učenci svojstven in privilegiran odnos do svojih vrstnikov. Interakcije med vrstniki so svobodnejše in manj inhibirane, kakor interakcije med otroki in odraslimi, zato se otroci zelo zavedajo talentov in sposobnosti pri vrstnikih, ki pa so lahko spregledane v opazovanju staršev in učiteljev. Metodološko si olajšamo dostop do te skrite dimenzije tako, da vključimo v instrument vprašanja in "iteme" odprtega tipa. Praktično bolj uspešno in metodološko bolj ustrezno kakor izoblikovati neko trditev, vprašanje, "item" zasnovan na opisanih karakteristikah nadarjenosti, je preprosto prositi učence, da identificirajo vedenje svojih vrstnikov, za katere mislijo, da je še posebej svojstveno in dragoceno.

4. Načrtovanje individualizirane šolske orientacije

Pedagoško usmerjena psihologa RENZULLI (11.) in MAKER (12.) poudarjata kot prvenstveno nalogo učitelja v začetnih stopnjah učno programske obogatitve (enrichment), pomagati učencem identificirati in analizirati svoje interese in učne stile. V ta namen je mogoče za domačo uporabo samostojno izdelati (glej primer PRILOGE 1) serijo vprašanj odprtega tipa, kjer imajo učenci možnost razmišljati in komentirati o intersih ter sposobnostih svojih vrstnikov. Analiza in diskusija o odgovorih prav gotovo ne bo samo ohrabrila učencev, da se sami prizadevajo za udejanjanje odprtih problemov in uresničitev sposobnostnih potencialov, temveč bo zlasti pomagala učiteljem organizirati kvalitativno difrencirane učne izkušnje, ki so bolj uglašene z učenčevimi prevladujočimi učnimi karakteristikami in stili učenja.

Literatura s področja identifikacije nadarjenih in talentiranih učencev je danes v razvitejših deželah že kar prenasočena s sezname karakteristik nadarjenosti. RENZULLIJEVA koncepcija nadarjenosti lahko tudi nam kakor v ZDA in zahodni Evropi (1.) služi kot uporabna teoretsko organizacijska shema za oblikovanje instrumenta. Vsaka od teh definiranih karakteristik nadarjenosti je lahko uporabljena kot idejno ogrodje za oblikovanje trditev, vprašanj, "itemov" instrumenta za učence. Namen identifikacije določa, katere karakteristike bodo v instrumentu predmet naše pozornosti. Sicer pa zelo veliko šolskih okrožij v ZDA snuje identifikacijske postopke na definiciji nadarjenosti Ameriškega urada za izobraževanje (U.S. Office of Education). (13.) Čeprav danes vse večje število šolskih okrožij zadovoljuje potrebe talentov v filmski in igralski umetnosti, je glavni konceptualni poudarek še vedno na intelektualnih in specifično šolskih zmožnostih. Seznam karakteristik nadarjenosti kot osnovo za oblikovanje trditev, vprašanj, "itemov", najdemo skoraj v vsakem poljudnem priročniku v ZDA (2., 14., 15.), pa tudi že pri nas (16.).

RENZULLI konceptualno predstavlja nadarjenost kot interakcijo nadpovprečnih sposobnosti, kreativnosti in zavzetosti za izpolnjevanje nalog (motivacija). RENZULLI-HARTMAN ocenjevalna lestvica vedenjskih značilnosti nadarjenih učencev za učitelje, ki smo jo delno psihometrično priredili v Sloveniji (1.), vsebuje karakteristike učenja, motivacije, kreativnosti, voditeljstva in nam lahko pomaga pri oblikovanju trditev, vprašanj, "itemov" takega instrumenta za učence.

Nekateri raziskovalci so se usmerjali na karakteristike nadarjenih in talentiranih ter iz njih izpeljane instrumente za posebne populacijske skupine.

1. Avtorja COX in DANIEL (9.) sta raziskovalno ugotovila, da so lahko ocene, nominacije vrstnikov posebno učinkovite pri identifikaciji talentov v marginalnih in kulturno prikrajšanih okoljih.

2. HILLIARD (17.) je zgradil seznam karakteristik nadarjenosti, ki je uspešen za identifikacijo talentiranih učencev v okoljih, kjer živijo črnci. Podobno delo je leta 1987 opravil FRASIER.

3. Avtor BRENEL (7.) je predstavil seznam karakteristik nadarjenosti pri posebni populaciji špansko priseljenih prebivalcev.

4. SPICKER, SOUTHERN, DAVIS (18.) so osvetlili karakteristike in identifikacijo kmečkih nadarjenih otrok.

5. WHITMORE in MAKER (19.) sta predstavila karakteristike in probleme identifikacije prizadetih in hendikepiranih nadarjenih otrok.

6. Avtorja FLEMMING in HOLLINGER (20.) poudarjata neustreznost tradicionalnih šolskih meril za identifikacijo nadarjenih deklet in obojate v tej zvezi mnogo več z ocenami, sodbami, nominacijami vrstnikov.

V zvezi s starostno stopnjo učencev, v okviru razpoznavne talentov s strani vrstnikov, sta vredna pozornosti dva premisleka. V luči raziskav, ki se ukvarjajo z učenčevimi sposobnostmi diferenciranja sposobnosti in lastnosti vrstnikov, se tovrstni instrumenti ne priporočajo pred desetim letom ali pred četrtnim razredom. Okoli desetega leta in višje zmorejo učenci dokaj zanesljivo razlikovati in evaluirati značilnosti nadarjenosti pri vrstnikih. (5., 6.) Drugi premiselek se nanaša na prilagojeno semantiko besednjaka ter strukture vprašanj, trditev, "itemov".

Vprašanja, trditve, "itemi" v instrumentu so lahko postavljeni na direkten ali prikrit način. Stil oblikovanja vprašanj, trditev, "itemov" je odvisen od starosti učencev, namena identifikacije in stilističnih preferenc načrtovalca. Doslej raziskovalno še ni ugotovljena prednost učinkovitosti enega stila pred drugim. Vprašanja, trditve, "itemi", ki so direktno postavljeni, so zelo enostavni. Na primer: "Kdo v razredu ima najboljši spomin? Kdo v razredu ima najbolj neobičajne ideje?" V

nasprotju s tem imajo lahko vprašanja, trditve, "itemi" v prikriti obliki različne pojave oblike. V primeru slučajnega reda prikrivanja je vsako vprašanje, trditev, "item" načrtovan kot edinstven element, ki je nepovezan z drugimi elementi. V tem primeru vprašanje, trditev, "item" vključuje hipotetičen uvod. Na primer: "Sošolci v razredu bodo skušali obnoviti dogodke prvega šolskega dne. Kaj misliš, kdo se bo v tvojem razredu spomnil največ podrobnosti?" "Naslednji teden bo zabava z modno revijo. Za katerega učenca v razredu pričakuješ, da bo prišel z najbolj neobičajno obleko?"

Prikrita vprašanja, trditve, "itemi" so lahko zgrajeni okoli osrednje teme. Pri tem pristopu nudijo hipotetični dogodki tematsko osnovo za konstrukcijo vprašanj, trditev, "itemov". Na primer: "Predstavljajte si, da je pristala neka izvenzemeljska vesoljska ladja. Tujci so zelo prijazni in obiščejo naš razred. Kateri učenec se bo verjetno spomnil največ podrobnosti s srečanja? Kateri učenec v razredu bo verjetno našim gostom postavil najbolj nenavadna vprašanja?"

Vprašanja, trditve, "itemi" v prikriti obliki so lahko predstavljeni v igralni različici. (21.) Pri tem je vsako vprašanje, trditev, "item" grajen okoli jedrnate besedne upodobitve, nato pa sledi prošnja v stilu "Ugani kdo?" Poglejmo nek primer: "Razmišljal sem o učencu v razredu, ki ima najboljši spomin. Kaj misliš, kdo je to?" "Razmišljal sem o učencu v razredu, ki si vedno izmisli neko novo, neobičajno idejo. Kaj misliš, kdo bi to bil?"

Konstrukcija vprašanj, trditev, "itemov" je prilagojena s smotri in nalogami identifikacijskega instrumenta za ocenjevanje vrstnikov, relevantnimi karakteristikami, zbranimi iz literature, s starostjo učencev ter s stilistično nagnjenostjo avtorja. Besednjak, vsebina, interesno področje vprašanj, bi moralo biti starosti primerno in svobodno pred ekonomskimi, kulturnimi in spolnimi pristranostmi. Tudi število vprašanj, trditev, "itemov" je odvisno od namena instrumenta ter od starosti učencev.

Instrument naj bi bil uporabljen približno devet do dvanajst tednov po pričetku pouka. Učenci morajo biti seznanjeni z imeni in karakteristikami vrstnikov. Administrativno gradivo lahko vsebuje fotografije, popis razreda, sedežni red, kopije vprašanj, trditev, "itemov", list za odgovore in obrazec za točkovanje. Navodila in vprašanja lahko prebere učitelj ali pa učenci samostojno. Možne alternativne metode uporabe lahko predstavljajo filmski posnetki aktivnosti ali pa računalniški programi.

Učencem v razredu jedrnato razložimo namen vprašalnika, oziroma opazovalne skale. Na primer, v četrtem razredu lahko učitelj reče učencem: "Danes se bomo lotili različnih aktivnosti. Prepričan sem, da je v vsakem učencu nekaj posebnega, zato vas prosim, da mi odgovorite na vprašanja in mi pomagate spoznati posebne talente in vrline, ki jih opazite pri sebi in vrstnikih." Mlajšim otrokom je koristno ponuditi vzorec vprašanj. Učencem omogočimo dovolj časa, da odgovarjajo na vsako vprašanje ali ocenjujejo vsako trditev. Poudarimo strogo zaupnost in anonimnost podatkov.

VPRAŠALNIK ZA UČENCE (23.)

Šola:
 Ime in priimek:
 Razred:
 Datum izpolnjevanja:

Navodilo učencu!

V vsakem in tudi v tvojem razredu se učenci med seboj bolj ali manj razlikujete po različnih lastnostih. Po določenih lastnostih je nek učenec najboljši, najbolj opazen. Glede na to, da se med seboj dobro poznate, vam ni težko odkriti in imenovati takšne učence. Prav tebe prosimo, da se potrudiš, da po tvoji presoji najdeš tiste sošolke in sošolce, ki izstopajo v določenih karakteristikah.

V vprašalniku je navedenih 18 vprašanj, ki kratko opisujejo posamezne oblike vedenja v različnih okoliščinah. Pod vprašanji so črte, na katere boš napisal ime in priimek tistih učencev, ki so najboljši na tem področju. Najbolje je da izbereš samo enega, ki je v tem najboljši, toda če je več enako dobrih, lahko dodaš še koga, a največ tri. Če je nek učenec najboljši na več področjih, je potrebno, da ga vpišeš večkrat. Lahko ga napišeš pod vsemi vprašanji, če je on po teh lastnostih najboljši. Če na neko vprašanje ne najdeš nobenega najboljšega, ni potrebno da odgovoriš, to mesto označi s črto. Če misliš, da v neki lastnosti zavzemaš prvo ali pomembno mesto, ne vpisati svojega imena, ker so to gotovo opazili sošolci in sošolke, ki bodo to storili.

Potruди se, da boš dobro razumel vsako opisano vedenje in da čim bolj objektivno in točno izbereš najboljše v razredu.

Kdo od tvojih sošolk in sošolcev v razredu ...

1. Najlažje in najhitreje rešuje težke naloge?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

2. Daje največ novih idej in originalnih predlogov?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

3. Kaže največji interes za pridobivanje šolskega znanja?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

4. Najspretnейše organizira druge učence?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

5. Piše najlepše pesmi in literarne sestavke?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

6. Je najokretnейši in najspretnейši v telesnih vajah?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

12. MAKER, C.J., Teaching the gifted student, Baltimore, MD: Urban and Schwarzenberg, 1983.

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

7. Se najlepše govorno izraža?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

8. Postavlja najbolj neobičajna vprašanja?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

9. Je najboljši matematik?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

10. Je najustreznejši za vodjo razreda (predsednika)?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

11. Najlepše riše, slika modelira?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

12. Je najzdržljivejši za velike telesne napore?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

13. Najbolje opazuje predmete in dogodke v svojem okolju?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

14. Najbolj prispeva k vedremu razpoloženju in ima največ smisla za humor?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

15. Bere največ knjig (poleg šolskih knjig)?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

16. Najodgovorneje izvršuje prevzete naloge?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

17. Ima najrazvitejši posluš in smisel za glasbo?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

18. Dosega najvidnejše rezultate v neki športni igri?

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

.....
ime in priimek

HVALA ZA VESTNO OPRAVLJENO DELO.

LITERATURA

1. FERBEŽER IVAN, Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev. Vseučilišče v Zagrebu, Filozofska fakulteta Zagreb, Oddelek za psihologijo, doktorska disertacija, Maribor, junij 1992, stran 18-58, 63.
2. KITANO M.K., KIRBY D.F., Gifted education: A comprehensive view. Boston: Little, Brown and Co., 1986.
3. TANNENBAUM A.J., Gifted children: Psychological and educational perspectives, New York: Macmillan, 1983.
4. TUTTLE F.B., BECKER L.A., SOUSA J.A., Characteristich and Identification of gifted and talented students (3rd Ed.), Washington. D.C.: National Education Association, 1988.
5. GRANZIN K.L., GRANZIN W.J., Peer group choice as a device for screening intellectually gifted children. Gifted Child Quarterly, 13, 189-194, 1969.
6. JOHNSON T.D., The development of children's concept peers attributes. Paper presented at the Bicentennial Meeting of the Southwestern Society for research in Human Development (ERIC Document Reproduction Service No.ED 269140), 1986.
7. BERNEL E.M., The identification of gifted Chicano children. In A. BALDWIN and L. LUCITO (Eds.) Educational Planning for the Gifted, (str. 14-17), Reston, VA: Council for the exceptional Children, 1978.
8. FRASIER M.
The identification of gifted Black students: Developing new perspectives. Journal for the Education of the Gifted, 4, 188-198, 1987.
9. COX J., DANIEL N., Identification: Special problems and special populations. G./T./C., Nov./Dec., 54-61, 1983.
10. JOHNSON R.T., JOHNSON D.W., HOLUBEC E.J., Structuring cooperative learning: lesson plans for teacher. EDINA, MN: Interaction Book Company, 1987.
11. RENZULLI J.S., The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mensfield Center CT: Creative Learning Press., 1977.

12. MAKER C.J., Teaching models in education of the gifted, Rockville, MD: Aspen Systems Corporation, 1982.

13. KARNES F.A., KOCH S.F., State definitions in the gifted and talented: And update and analysis. Journal for the Education of the Gifted, 8, 285-306, 1985.

14. DAVIS G.A., RIMM S.B., Education of the Gifted and Talented. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

15. GALLAGHER J.J., Teaching the gifted child (3rd ED) Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1985.

16. FERBEŽER IVAN, Slovenska literatura s področja vzgojnoizobraževalnih vsebin nadarjeni otroci, Pedagoška fakulteta Maribor, december 1992, ciklostil.

17. HILLIARD A.G., Alternative to IQ testing: An approach to the identification of gifted "minority" children, (Report No. 75175), San Francisco, CA: San Francisco State University, 1976.

18. SPECKER H., SOUTHERN W.T., DAVIS B.I., The rural gifted child. Gifted Child Quarterly, 31, 155-157, 1987.

19. WHITMORE J.R., MAKER J.C., Intellectual giftedness in disabled persons, Roskville, MD: Aspen Systems Corporation, 1985.

20. FLEMMING S., HOLLINGER C.L., The multidimensionality of talent in adolescent young women. Journal for the Education of Gifted, 4, 188-198, 1981.

21. MALTBY F., Gifted children and teachers in the primary school, 5-12, London: The Palmer Press, 1984.

22. DOLORES DUKIĆ, Socialno prilagodavanje darovitih učenika u osnovnoj školi. Sveučilište u Rijeci, Pedagoški fakultet Rijeka, 1983, mentor dr. Ivan Furlan.

23. KOREN IVAN, Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika, Školske novine, Zagreb 1989, stran 49-51.

Sugestija, ki jo vsi uporabljamo lahko ob namenski uporabi postane vaš ključ za odpiranje vrat v svet znanja. Sugestopedija sprošča rezervne zmogljivosti spomina, intelektualnega ustvarjanja in celostno rast človekove osebnosti. Udeležencem takega načina učenja zagotavlja veliko količino osvojenih informacij, uporabnost znanja, dolgotrajno pomenenje, pozitivne asociacije. Kar je najpomembnejše, udeleženci spoznajo, da zmorejo in da se lahko učijo, da so dovolj sposobni, da si z neba vzamejo tisto zvezdo, ki si jo želijo.

Novembra 1991 sem se v Ljubljani udeležila seminarja Lynna Dhoritya o sugestopediji. Metoda dela in vsebina sta me tako prevzeli, da sem posamezne elemente preizkusila v praksi - kot pomoč učencem v osnovni šoli pri učenju, pri odpravi strahu pred posameznimi predmeti ali učitelji, pri predstavitvi učenja kot pridobivanja znanja na prijeten način.

V svoji dolgoletni praksi šolske psihologinje sem se intenzivno seznanjala z vsemi metodami, ki bi učencem olajšale učenje in jim ohranile naravno vedoželjnost in željo po pridobivanju znanja.

Pri tem sem se vedno znova srečala z osnovnimi problemi tekmovalnosti učencev, ki niso imeli enakih osnovnih izhodišč, ocenami kot zaviralnim mehanizmom za dobro in uspešno učenje, slabimi odnosi med učitelji in učenci, strahom, ki je onemogočal uspešno reprodukcijo znanja učencem in pomanjkanjem samozvesti pri učencih in učiteljih...

POSPEŠEN OUČENJE IN POUČEVANJE

Majda Jus Ašič

KLJUČNE BESEDE: prijetno učenje, glasha, pozitivne asociacije, sugestija, dolgotrajno pomnenje

POVZETEK

Če želimo videti človeka takega kot je, bo tak tudi ostal, če pa ga gledamo takega kot mora biti, bo tak tudi postal. (Goethe)

Vse, ki vam je citat všeč vabim, da se seznanite z metodo pospešenega učenja in poučevanja, kot jo predstavlja Lynn Dhority. Metoda temelji na načelih, da je osvajanje znanja lahko prijetno, hitro in ima dolgotrajne učinke. Pri tem učitelj uporablja načine, ki aktivirajo vse učence. Pri njih odpravi strah, ki je glavni zavorni mehanizem za uspešno učenje, zmanjša stres, poveča samozavest in občutek uspešnosti.

Sugestija, ki jo vsi uporabljamo lahko ob namenski uporabi postane vaš ključ za odpiranje vrat v svet znanja. Sugestopedija sprošča rezervne zmogljivosti spomina, intelektualnega ustvarjanja in celostno rast človekove osebnosti. Udeležencem takega načina učenja zagotavlja veliko količino osvojenih informacij, uporabnost znanja, dolgotrajno pomnenje, pozitivne asociacije. Kar je najpomembnejše, udeleženci spoznajo, da zmorejo in da se lahko učijo, da so dovolj sposobni, da si z neba vzamejo tisto zvezdo, ki si jo želijo.

Novembra 1991 sem se v Ljubljani udeležila seminarja Lynna Dhority o sugestopediji. Metoda dela in vsebina sta me tako prevzeli, da sem posamezne elemente preizkusila v praksi - kot pomoč učencem v osnovni šoli pri učenju, pri odpravi strahu pred posameznimi predmeti ali učitelji, pri predstavitvi učenja kot pridobivanja znanja na prijeten način.

V svoji dolgoletni praksi šolske psihologinje sem se intenzivno seznanjala z vsemi metodami, ki bi učencem olajšale učenje in jim ohranile naravno vedoželjnost in željo po pridobivanju znanja.

Pri tem sem se vedno znova srečala z osnovnimi problemi tekmovalnosti učencev, ki niso imeli enakih osnovnih izhodišč, ocenami kot zaviralnim mehanizmom za dobro in uspešno učenje, slabimi odnosi med učitelji in učenci, strahom, ki je onemogočal uspešno reprodukcijo znanja učencem in pomanjkanjem samozavesti pri učencih in učiteljih...

Predstavljena metoda Lynna Dhoritya vsebuje vse elemente, ki bi bili potrebni, da bi se učenec in učitelj dobro počutila in bila pri svojem delu uspešna.

Bistveno vprašanje ni več KAJ učimo ampak KAKO učimo. Učitelj uporablja načine, ki aktivirajo vse učence (slušne, vidne in kinestetične tipe). Pri učenju odpravi strah, ki je glavni zavorni mehanizem za uspešno učenje, zmanjša stres, poveča samozavest in občutek uspešnosti, aktivira vse posameznikove potenciale, ker ga čustveno "zdrami".

Pomembna je neverbalna komunikacija in spoznanje, da pristopimo k učenju vsak s svojo zgodbo, s pozitivnimi in negativnimi izkušnjami. Ko sodelujemo v učnem procesu se moramo pripraviti - kakšno energijo bomo prinesli v razred, kako bomo delali, eksperimentiramo s svojim pogumom in energijo.

Metoda je lahko most k učencem, vendar 90% uspeha zagotavlja učitelj, ki vnaša v učenje sebe, svoja stališča, pozitivno energijo, uglašenost s skupino, odprtost, sprejemanje drugih, svojo intuicijo...

Ob učenju predvaja predavatelj klasično instrumentalno glasbo, ki deluje sproščujoče, aktivira tudi čustva in priključuje snovi je zaradi pozitivne asociacije z glasbo veliko večji.

Pred predvajanjem glasbe in besedila, se skupina sprošča, veliko jih doseže stanje sproščenosti. Osvobodjeni so strahu, zato je sprejemanje snovi učinkovitejše. Pri re-produkciji je učinek veliko večji od klasičnih metod učenja. Bistvena prednost je v tem, da imajo učenci pozitivno izkušnjo, da se je zabavno učiti.

Vloga sugestije je, da deluje kot konstanten komunikacijski faktor v medsebojnih stikih, saj deluje na podzavestnem nivoju. Učencem pomaga izkoriščati njihove zmogljivosti.

K razvoju metode pospešenega učenja je veliko pripomogla teorija Leslieja Harta, ki vsebuje spoznanja o delovanju človekovih možganov ter o učenju, ki mora biti kompatibilno s celimi možgani. Ta teorija je tudi bistveno vplivala na teorije učenja tujih jezikov, ki so jih razvijali Lozanov, Asher, Krashn in Terrel.

Teorija Leslieja Harta temelji na dejstvu, da večina formalnih izobraževalnih okolij ni usklajena z ustrojem in načinom delovanja človekovih možganov. V teh okoljih prevladuje strah pred posledicami, če norme ne bodo izpolnjene.

Možgani sprejemajo kakovostne in raznovrstne učne podatke, delujejo v več smereh in niso prilagojeni linearnemu podajanju znanja.

Pomembno je, da imajo posamezniki možnost govorno komunicirati, izraziti se in govorno odzvati na vhodne podatke. Komunikacija je gledanje, gibanje, govorjenje in ne pisanje. Ena od bistvenih nalog govorjenja je, da spodbuja "povratno informacijo", ki je najučinkovitejša, če prihaja iz realnega okolja in ne od učitelja.

Optimalno učenje po meri možganov je odsotnost strahu in grožnje v okolju, kar zagotavlja varnost učencev in spodbuja k tveganju.

Lozanov povdarja, da se moramo osvoboditi svojih notranjih spon in sprostiti bogate naravne zmogljivosti.

Sugestopedija po Lozanovu sprošča rezervne zmogljivosti spomina, intelektualnega ustvarjanja in celostno rast človekove osebnosti. Sugestopedično učenje je za vse udeležence prijetno doživetje.

Ponuja nam model, s katerim učitelji in učenci prodrejo do neizmerno bogatih virov, ki se nahajajo v njih samih.

Pri učenju in pomnjenju pa ugotavlja, da se količina informacij, ki jih posreduje učitelj kot "periferne", ker jih predvaja ob glasbi, bistveno poveča v primerjavi s pomnjenjem pri klasičnem učenju, saj so shranjene v dolgotrajnem spominu.

Pri metodi pospešenega učenja lahko uporablja učitelj meditacijo in tehnike koncentracije

- vizualizacijske tehnike
- načine vzpostavljanja medosebnih odnosov
- potrditev in priznanje z očmi
- prilagojeno intonacijo glasu
- telesno prisotnost
- komunikacijsko usklajevanje - uglaševanje.

Pripomočki za učenje jezika pa so lahko :

- lutka, ki predstavlja osebo ali žival
- skupinsko branje besedila (igranje)
- branje vlog v dvojicah ali trojicah
- branje besedila pred razredom posamično ali v manjših skupinah s pripomočki, ki omogočajo igranje vlog
- spodbujanje domišljije s spremembo lastne identitete (imena, poklica, statusa...)
- uporaba rekvizitov (kostumi, predmeti, slike, videofilmi, lutke...)
- dramatizacija
- igre (z žogo, karte...)
- prepevanje (Jaz sem jaz, Simon reče...)

Zelo pomemben je vpliv glasbe, ki deluje pomirjujoče, sprošča strah, zavore in zagotavlja uspešnejšo reprodukcijo. Glasba se predvaja pod pragom slušnosti saj tako postane del našega okolja in nam pomaga organizirati okolje in odstraniti slučajne slušne dražljaje iz okolja (hrup, šelestenje papirja, kašljanje...)

Metoda ima po mojem mnenju eno samo napako: ljudje, ki so zelo konvencionalni in so pozabili, kako lepo se je igrati, je ne morejo sprejeti, saj je po njihovem mnenju učenje = trpljenje.

Toda kot vse dobre in nepozabne stvari v življenju je tudi metodo Lynna Dhoritya treba preizkusiti - na lastni koži in z vsemi čutili.

LITERATURA

DHORITY L.(1992).Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana, Alpha Center

Emotions can be considered specific judgements of meaning in their basic dimension, i. e. the dimension of the hedonic tone is almost identical with the dimension of evaluation, which is usually denoted as one of the most important meaning dimensions. The formation of a conceptual connection between feelings and the linguistically expressive meaning directs the research of emotions from their organic basis and primary drive processes to the secondary cognitive-linguistic ones. Therefore one could denote emotions as a special, rudimentary type of cognition. A steady cognitive-affective interaction can namely be noticed only in the preverbal phase of the subject's development.

SPOZNAVNE IMPLIKACIJE EMOCIJ

Asja Nina Kovačev*

POVZETEK

Emocije lahko pojmujeemo kot svojevrstne ocene pomena, saj je njihova temeljna dimenzija, tj. dimenzija hedonskega tona skoraj identična dimenziji evaluacije, ki jo navadno označujemo kot eno najpomembnejših pomenskih dimenzij. Vzpostavljanje pojmovne zveze med čustvi in jezikovno izrazljivim pomenom usmerja proučevanja emocij od njihovega organskega temelja in primarnih nagonskih procesov k sekundarnim kognitivno-jezikovnim procesom. Zato bi lahko emocije označili kot poseben, rudimentaren tip kognicije. Stalno kognitivno-afektivno interakcijo opazimo namreč že v preverbalni fazi subjektovega razvoja.

COGNITIVE IMPLICATIONS OF EMOTIONS

ABSTRACT

Emotions can be considered specific judgements of meaning, for their basic dimension, i. e. the dimension of the hedonic tone is almost identical with the dimension of evaluation, which is usually denoted as one of the most important meaning dimensions. The formation of a conceptual connection between feelings and the linguistically expressive meaning directs the research of emotions from their organic basis and primary drive processes to the secondary cognitive-linguistic ones. Therefore one could denote emotions as a special, rudimentary type of cognition. A steady cognitive-afective interaction can namely be noticed only in the preverbal phase of the subject's development.

* Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, Ljubljana

POMENSKA ZASIČENOST EMOCIJ

Osmišljanje sveta spada med človekove vrstne specifičnosti. Vsi njegovi psihični procesi namreč vključujejo pomensko dimenzijo. Pomen navadno že avtomatično povezujemo z verbalnim jezikom in preko njega z mišljenjem, saj potekata subjektov miselni razvoj in njegovo usvajanje jezika sočasno. Med njima obstaja tudi stalna interakcija. Kljub njuni medsebojni prepletenosti pa pri proučevanju subjektove sposobnosti za osmišljanje realnosti ne smemo pozabiti na pomensko zasičenost drugih psihičnih kvalitet, predvsem emocij.

Že temeljna dimenzija emocij, tj. dimenzija hedonskega tona, je hkrati tudi ena izmed treh bazičnih pomenskih dimenzij. Sovpada namreč z Osgoodovo (Osgood, 1957) dimenzijo evaluacije. Ugodje in neugodje je treba razumeti kot doživljajsko neposredno razvidni pomenski vsebini, ki ju vzdržuje kompleksen aparat organskih in kinestetičnih procesov. Pojmovanje emocionalnih procesov kot implicitnih ocen pomena omogoča ob hkratnem upoštevanju njihovih drugih vidikov še njihovo psihološko poglobitev in diferenciacijo.

Carr (1925; V: Bottenberg, 1972) poudarja, da tvorita temelj posameznikove naravnosti na aktualno adaptacijsko situacijo (1) dve prirojeni ali pridobljeni reakcijski tendenci. Prva je usmerjena k ohranjanju, podaljševanju ali ponovitvi situacije, druga pa k njenemu izogibanju, omejitvi njenega dražljajskega učinka in preprečevanju njenega ponavljanja. V tem kontekstu predstavljajo čustva psihični reakcijski prihranek, saj omogočajo internalizacijo in psihično zgostitev manifestnega reakcijskega vzorca. Vsebina te zgostitve je po Carru pomen, ki ga situacija pridobi za posameznika skozi ustrezne modalnosti njegovega prilagajanja. Carr zato trdi, da sta prijetnost in neprijetnost označevalca za dva različna pomena. Objekti ju pridobijo na podlagi tipa prilagajalne reakcije, ki jo običajno izzovejo. Subjektovo prilagajanje določeni situaciji je namreč odvisno od njegove kognitivne predelave objektov, ki se srečujejo v njej, in ga razen utrjenih vzorcev predhodnih spoznanj določajo še trenutni dražljajski (tj. objektni) učinki.

W. A. Hunt (1941) ocenjuje čustva kot višje spoznavne procese, v katerih zavzame posameznik stališče do pomenljivosti v adaptacijski situaciji. Skozi pojmovno-jezikovni proces naj bi se namreč materialno spremenljiva psihična mnogovrstnost zgostila v funkcionalno enoto - vsebino. Ena temeljnih značilnosti te vsebine je zato močna interpersonalna variabilnost. Harlow in Stagner (1933) domnevata, da lahko čustva (v nasprotju z direktnimi in takojšnjimi proprioceptivnimi občutki) imenujemo kar višje zaznavne in intelektualne funkcije ali vsaj implicitne verbalne reakcije. Podlago za pomensko zasičenost emocionalnih procesov in za njihovo navezanost na jezik tvori namreč po Harlowu in Stagnerju prav njihova temeljna dimenzija, tj. dimenzija hedonskega tona. Zanj je značilna visoka stopnja splošnosti oziroma široko transferno področje, ki implicira ali napoveduje subjektovo približevanje in izogibanje določenim objektom iz realnega sveta. Iz nespecifičnih kvalitet se pod vplivom kognitivnih procesov oblikujejo logične sodbe, ki jih lahko označimo tudi kot specifične zavestne vsebine (Beebe-Center, 1985) oziroma kot intuitivne konstrukcije, ki izhajajo iz spremenljivega sklopa (seta) nespecifičnih operacij.

PSIHOLINGVISTIKA IN EMOCIJE

Razumevanje emocionalnih procesov kot procesov določanja pomena vzpostavlja pojmovno zvezo med čustvom in jezikovno izrazljivim pomenom ter pomika teoretično težišče od koncepta čustva kot enkratne in izvirne doživljajske poteze proti pretežno sekundarnim, kognitivno-jezikovnim procesom. Ti predstavljajo psihično predelavo adaptacijske situacije. Prvotne psihološke raziskave pomena so temeljile na behavioristični tradiciji, ki poskuša umestiti jezikovni pomen v vedenjski kontekst dejavnega subjekta. Pomen naj bi po mnenju behavioristov omogočal posameznikovo prilagoditev (predvsem v socialnih situacijah), pripomogel k izboljševanju njegove učinkovitosti ter odločilno podpiral njegovo samoregulacijo in osebnostno integracijo.

Watson (1919) izhaja pri proučevanju pomena še iz klasične behavioristične sheme verbalnega vedenja in razlaga besedo kot pogojni dražljaj za evokacijo reakcije, ki jo je na začetku izzval določen objekt. Pojmuje jo kot vedenjski substitut, saj je prepričan, da se jezikovno vedenje izoblikuje na podlagi procesov pogojevanja. V nasprotju z Watsonom dodaja Osgood (1962, 1963, 1964, Osgood et al., 1957) behaviorističnemu pojmovanju pomena nove dimenzije. Upošteva namreč tudi notranje posledice lingvističnega pomena in prikazuje emocionalne procese kot njegovo temeljno komponento. Osgoodov model je zato svojevrstna transformacija klasične behavioristične sheme, v katero se vpletajo še dodatni, vmesni elementi.

$$S \longrightarrow \text{Rt}$$

$$s \longrightarrow \text{rm} \text{ --- } \text{sm} \longrightarrow \text{Rx}$$

SLIKA 1: Mediacijska shema jezikovnega vedenja (Osgood et al., 1957)

Nek dražljaj (S) se vedno in zanesljivo povezuje s celotnim vedenjem določenega organizma. Sistematično uvajanje novega dražljaja (s - "sign-to-be") v reakcijsko zvezo ($S \longrightarrow \text{RT}$) povzroči asociacijo tega dražljaja z delom celotne reakcije organizma (rm), ki obsega mobilnejše (proprioceptivno-kinestetične in glanduralno-nevralne) sestavine reakcijskega vzorca(2). Zato je treba rm razumeti kot čisti dražljajski dej ("pure stimulus act" - sm), ki ga je mogoče povezati z različnimi instrumentalnimi deji (Rx).

Notranji vmesni člen (rm --- sm) je odločilen za verbalno vedenje. Osgood ga imenuje reprezentacijski mediacijski potencial (RMP). Reprezentacijski je ta proces zato, ker omogoča reprezentacijo dražljaja (S) skozi del celotnega vedenjskega kompleksa, ki ga izzove dani dražljaj. Različne instrumentalne deje, vezane na S-objekt, namreč prenese na njegov znak brez kakšnih posebnih težav, zato ga Osgood (1957) imenuje še mediacijskega oziroma posredovalnega.

Dražljajski vzorec, ki ni identičen označenemu predmetu (signifikatu), postane njegov znak, če izzove v organizmu mediacijski proces. Za slednjega je značilno, da je ena od komponent celotnega vedenja, ki ga izzove signifikat, in da proizvaja odgovore, ki se brez predhodne asociacije med nesignifikativnim in signifikativnim dražljajskim vzorcem ne bi pojavili. V nasprotju z njim lahko RMP, ki ga Osgood izenačuje s pomenom, razumemo na dva načina: signifikativno (v odnosu do signifikata) in pragmatično-komunikativno (kot reakcije, ki jih izzove RMP).

Osgoodov model je mogoče tudi empirično preverjati in avtor je v ta namen izdelal metodo semantičnega diferenciala (SD). Z njo lahko proučujemo RMP, ki ga v

subjektu sproži določen znak. Poskusne osebe ocenjujejo različne (jezikovne, oblikovne idr.) znake na večstopenjskih lestvicah polarnih pridevnikov, ki se nanašajo na splošne pomenske viidke. Tako je mogoče vsaj približno določiti vrsto in stopnjo RMP določenega znaka oziroma tisti del potencialnega splošnega RMP, ki ga lahko zaobjame konkretni znak. S statistično analizo surovih empiričnih podatkov je Osgood prodril še nekoliko dlje in ugotovil tri temeljne dimenzije RMP:

- dimenzijo evaluacije,
- dimenzijo potence in
- dimenzijo aktivnosti.

Nosilci pomena so pretežno proprioceptivno-kinestetični in glandularno-nevralni. Oboji so psihofiziološko najtesneje povezani z emocijami. RMP zato ne vključuje celotnega pomena lingvističnega znaka (ki ga je mogoče teoretično razdeliti na denotativnega in konotativnega), ampak predvsem njegov konotativni del. Tega opredeljuje Osgood kot habitualni simbolični proces (x), ki se sproži v uporabniku tedaj, ko ta sprejme ali proizvede znak. Denotativni pomen je v nasprotju s konotativnim pomenom konvencionalna, habitualna reakcija med nelingvističnim dražljajskim vzorcem (S) in lingvistično reakcijo (R) (v odnosu do govornika) ali med lingvističnim dražljajskim vzorcem (s) in nelingvističnim dražljajem (S) (v odnosu do poslušalca).

Subjekt se osredotoči le na majhen delež RMP. V praksi je ta prežet z asociacijami in disociacijami med znaki ter z asociacijami in disociacijami med označenimi predmeti. Predstavlja namreč kompromis med denotativnim in konotativnim pomenom, pri čemer lahko konotativne dimenzije psihičnega RMP bolj ali manj svobodno preoblikujejo denotativni okvir v procesu oblikovanja konkretnega pomena. Zato zatrjuje Erdman (1910), da čustvena jezikovna komponenta označuje predvsem tistega, ki govori, in ne toliko tisto, kar govori.

Osgoodova psihološka umestitev konotativnega pomena v RMP temelji na njegovi delni izenačitvi konotativnega pomena z emocionalnimi procesi. Osgood namreč predpostavlja, da ustrezajo čisti, temeljni momenti RMP obćim čustvenim dimenzijam, ki vnašajo v jezik dinamiko, in so podlaga razlikam med denotacijami. Tako predstavlja konotativni pomen temeljno emocionalno naravnanoost. Je surovi pomenski okvir oziroma jedrni (organski) segment pomena, ki se skozi procese diskriminativnega učenja preoblikuje v denotativne konkretizacije.

V procesu diferenciacije pomena oziroma njegovega postopnega izločanja iz surove organske podlage nastajajo nove, specifične in razčlenjene pomenske enote, ki se navezujejo na različne referente v objektivni stvarnosti. Sprva namreč obstaja pomen le kot možnost, zato ga lahko prepoznavamo le v grobih obrisih. Šele kasneje pride do njegove realizacije.

Če bi nam v govorečem subjektu uspelo izzvati goli organski segment pomena (rm - - - -> sm) brez obćajnega konteksta njegovega pojavljanja, bi subjekt morda vseeno doživel nekakšen brezreferenčni, brezdenotativni pomen (Osgood et al., 1957). Tega bi bilo mogoče umestiti v nek označevalno nespecifičen predel v semantičnem prostoru. Subjekt bi namreč doživel "nekaj močnega, slabega in aktivnega", "nekaj šibkega, dobrega in pasivnega" ali katero koli izmed možnih permutacij med različnimi vrednostmi na treh temeljnih pomenskih dimenzijah, vendar ne bi mogel ugotoviti, kaj je to.

Ertel (1964) je poskušal uskladiti temeljne dimenzije semantičnega diferenciala z dimenzijami čustvenega doživljanja in vedenjskih dosežkov. S pomočjo faktorske analize je dobil iz surovih podatkov štiri doživljajske in vedenjske faktorje: faktor valence, dva faktorja aktivacije in faktor potence. Faktor valence vključuje pozi-

tivne in negativne vtise na doživljajski ravni ter približevanje in odmikanje na vedenjski ravni. Oba faktorja intenzitete se na vedenjskem in doživljajskem nivoju le grobo izražata, faktorju potence v doživljanju pa ustreza na vedenjskem področju dimenzija dominantnost-submisivnost. Ta vključuje posameznikovo oceno lastne moči v odnosu do nasprotnikove. Njena višja ocena sovпада s subjektovo dominantnostjo, nižja pa z njegovo submisivnostjo.

Ertlovi doživljajski in vedenjski faktorji sovpadajo z Osgoodovimi faktorji RMP (valenca, aktivnost, potencia), tako da lahko RMP pojmujeemo kot kvaliteto, ki je psihološko utemeljena v subjektivem čustvenem doživljanju in v njegovi vedenjski naravnosti. Zato je ni mogoče reducirati na verbalno-pojmovno raven. Konotativni pomen je treba namreč razumeti kot emocionalno utemeljeno organsko danost, ki uravnava vedenje v spoznavnem in motivacijskem smislu ter ostaja vezana na organsko nujnost in aktualnost.

Navezovanje konotativnega jezikovnega pomena na emocionalnost, ki je v zaznavanju in v akcijskih tendencah naravnana predvsem na subjektovo socialno okolje, je glavna poteza behavioristične psihologije jezika. Behaviorizem se namreč osredotoča predvsem na pragmatično vrednost jezika pri vedenjski regulaciji organizma. Diferenciacija celotnega posameznikovega vedenja na podlagi treh temeljnih vedenjskih modalnosti omogoča subjektov dvig iz pavšalne situacijske vpletenosti ter vzpostavitev stabilnosti in identitete. S pomočjo diskriminativnih procesov učenja se iz grobe konotativne orientacije izoblikuje denotativna mnogovrstnost.

Stopnja diferenciacije in konkretizacije izvirne denotativne navezanosti na situacijo sovпада s stopnjo diferenciacije in konkretizacije emocij. Njihova ubeseditve ima zanje izreden pomen, saj vnaša vanje dinamiko, ki se izraža v njihovi stalni razpetosti med lastnim endotimnim temeljem (konotativni pomen) in njegovo razumsko nadgradnjo (denotativni pomen) (Fischel, 1962). Zato so emocije integracijska oziroma združevalna doživetja.

Emocije so zelo ekspanziven psihičen proces in lahko pod vplivom različnih zunanjih in notranjih dejavnikov prekrijejo in odločilno preoblikujejo vse subjektovo psihično dogajanje (Kovačev, 1992). Poleg tega povezujejo med seboj različne psihične procese, ki jih umeščamo v filogenetsko različno stare strukture. Jezik deluje kot njihov organizacijski princip, saj se skozi poimenovanje iz endotimnega temelja izoblikujejo stabilne enote. Tako omogoča jezikovna simbolizacija spoznavno razmejitve različnih čustev med seboj in njihovo razširitev na najvišjo raven subjektive kognicije. Čustva lahko namreč prevzamejo vlogo sprožilca ali posledice mišljenja.

Številni avtorji (Stemmer, 1953, Musek, 1990, Trstenjak, 1953) dokazujejo medsebojno odvisnost pojmovnega in emocionalnega s poudarjanjem pomembnosti in kvantitativne prevlade vrednostne komponente pomena glede na drugi dve. Tako naj bi vsi iz afekta izpeljni pojmi pomenili vrednote, s pomočjo katerih dobita svet in lastni jaz za posameznika bolj ali manj integrativen smisel. Rubinstein (1958) tako označuje čustva kot spoznavne procese, ki skozi specifično prizmo zrcalijo realnost ter implicirajo tako enotnost emocionalnega in intelektualnega kakor tudi njuno medsebojno prežemanje.

PREVERBALNA FAZA AFEKTIVNO-KOGNITIVNEGA RAZVOJA

Emocije se navezujejo na mišljenje predvsem preko svoje jezikovne simbolizacije. Zaradi njihove notranje diferenciranosti in intenzivne vpletenosti v vse subjektivno psihično dogajanje jih večina avtorjev pojmuje kot eno temeljnih dimenzij človeškega razvoja (Decarie, 1978; Lewis in Rosenbaum, 1978). Takšno pojmovanje zasledimo celo pri Piagetu (Piaget, 1954, Decarie, 1978) kljub njegovi izraziti naravnosti na proučevanje kognicije. V skladu s tem je namreč izdelal sistematično analizo odnosa, ki ga je predpostavljal med emocionalnim in intelektualnim razvojem(3). Ta naj bi bil trojen in naj bi vključeval:

1. neločljivost afektivnih in kognitivnih procesov
2. funkcionalni paralelizem med afekcijo in kognicijo ter
3. stalno kognitivno-afektivno interakcijo.

NELOČLJIVOST AFEKTIVNIH IN KOGNITIVNIH PROCESOV

Kognicija in afektivnost sta po Piagetu medsebojno neločljiva procesa in nobenega izmed njiju ni mogoče zvesti na drugega. Zato Piaget (1954) poudarja, da ne obstaja niti čisto afektivno niti čisto kognitivno vedenje, ampak sta obe vedenjski obliki le dva vidika iste stvarnosti. V realnosti se namreč vedno pojavljata istočasno, zato ju je mogoče le teoretično ločevati med seboj. Zaradi njune tesne medsebojne prepletenosti lahko postane problematično tudi vprašanje njune vzročnosti. Toda Piaget meni, da bi slednjega lahko označili kot psevdo problem. Nobeden izmed obeh procesov namreč ne more prevzeti niti funkcije vzroka niti funkcije posledice. Sta komplementarna in ne moreta obstajati drug brez drugega.

Piaget sicer priznava, da lahko emocionalni procesi pospešijo, zavrejo ali zmotijo miselno dejavnost, vendar odločno zavrača idejo, da bi afektivnost lahko ustvarjala in prirejala mentalne operacije ali da bi inteligentnost lahko ustvarjala emocije. Afektivnost namreč pojmuje kot energetski vir, od katerega je odvisno dobro delovanje inteligentnosti, vendar ta vseeno ne igra nobene vloge v procesu njenega strukturiranja. V tem se Piagetovo stališče korenito razlikuje od psihoanalitičnega modela mentalnega delovanja, ki že ob rojstvu predpostavlja naslednje faze:

gon	————>	odsotnost njegovega objekta:	————>	halucinatorna
		odložitev zadovoljitve		predstava spomina
				zadovoljitve

Odložitev zadovoljitve in spremljevalna frustracija nastopita po Freudu že pred pojavom ega, koncepti objektov pa izvirajo iz primitivnih halucinatornih podob (Rappaport, 1951).

FUNKCIONALNI PARALELIZEM MED AFEKCIJO IN KOGNICIJO

Drugi vidik odnosa med afektivnostjo in inteligentnostjo je po Piagetu (v skladu z njegovim zavračanjem možnosti za obstoj vzročne zveze med njima) funkcionalni

paralelizem v njunem razvoju. Nobena struktura namreč ne more obstajati brez določene dinamike in vsaka nova oblika energizirajoče regulacije mora ustrezati neki novi strukturi. Zato se vzporedno z vsako novo stopnjo emocionalnega vedenja pojavi tudi ustrezen tip kognitivne strukture.

TABELA 2: Vzporedni tabeli stopenj intelektualnega in afektivnega razvoja (Piaget, 1954)

A

SENZOMOTORIČNA INTELIGENTNOST (nesocializirana)

1. dedna oprema
 - refleksi
 - instinkti (zbirke refleksov)
2. prve pridobitve kot funkcija izkušenj med prvo fazo senzomotorične inteligence
 - prve navade
 - diferencirane zaznave
3. senzomotorična inteligentnost
(od 6.-8. meseca do usvojitve jezika v drugem letu)

B

VERBALNA INTELIGENTNOST (konceptualna = socialna)

4. predoperacionalne reprezentacije
(interiorizacija akcij v obliki nereverzibilnih misli)
5. konkretne operacije
(od 7.-8. leta do 10.-11. leta)
(elementarne operacije klasifikacije in razmerij: neformalna misel)
6. formalne operacije
(začetek pri 11.-12. letih, polna usvojitev pri 14.-15. letih):
logika vsebinsko prostih propozicij

INTRAINDIVIDUALNA OBČUTJA

(feelings), ki spremljajo vsako subjektivno akcijo

1. dedna oprema
 - instinktivne tendence
 - emocije
2. perceptivne emocije
 - ugodje in bolečina, vezana na zaznave
 - občutenja (feelings) ugodja in neugodja

3. elementarne regulacije (kot jih opredeljuje Janet)

aktivacija, zaviranje in zaključne reakcije z občutkom uspeha ali neuspeha

INTERINDIVIDUALNA OBČUTJA

(afektivne izmenjave med ljudmi)

4. intuitivne emocije
(elementarna socialna občutja, pojav prvih moralnih občutij)
5. interiorizirane socialne emocije
pojav avtonomnih moralnih občutij z intervencijo volje
(pravično in nepravično nista več odvisna od poslušnosti pravilom)
6. "ideološka" občutja

Medosebna občutja se povezujejo z drugimi občutki, katerih cilji so kolektivni ideali. Vzporedna elaboracija osebnosti: posameznik si pripiše vlogo in cilje v družbi.

KOGNITIVNO-AFEKTIVNA INTERAKCIJA

Tretji tip odnosov med inteligentnostjo in afektivnostjo, ki jih postulira Piaget, je njuna zapletena interakcija. Tu se Piaget opira na Durkheimovo (Durkheim, 1961) tezo, da lahko posameznik, prepuščen lastnim resursom, pridobi le praktično inteligentnost in predstave, medtem ko so koncepti, mentalne kategorije in miselna pravila sestavljeni iz kolektivnih reprezentacij, te pa naj bi bile rezultat socialne interakcije. Subjektu namreč logika ni imanentna, ampak se med razvojem oblikuje postopoma kot rezultat vzajemnih socialnih interakcij(4).

Durkheimove interakcionistične hipoteze ni mogoče aplicirati na senzomotorično inteligentnost, saj je ta še popolnoma individualna. Otrok se mora namreč pred usvojitvijo govora naučiti imitirati geste, imitira pa lahko predvsem tiste geste, ki jih tudi razume.

KOGNITIVNA KONSTITUCIJA EMOCIONALNIH PROCESOV

Konkretizacijo emocionalnih procesov v mnogovrstni spekter jasno prepoznavnih in med seboj ločljivih kvalitet omogoča vsakokratna udeležенost kognicije v procesu njihovega oblikovanja. Tako lahko govorimo celo o "siamski nerazdružljivosti" obeh (Britains, 1926)(5). Konkretna spoznavno-jezikovno diferencirana čustva se namreč oblikujejo na podlagi kognitivne usvojitve situacije in se nanašajo na globoko zasidrane vidike njenega individualnega osmišljanja.

J. P. Sartre (1948) poudarja, da je proučevanje pomenske navezanosti osebe na določeno situacijo nujno za razumevanje njenih emocij, ki jih ni mogoče razumeti, če jim ne poskušamo poiskati ustreznega pomena(6). Realizacija pomenske vpletenosti osebe v njeno okolje poteka skozi njeno specifično razumevanje sveta. Zato obstajajo med čustveno obarvanimi modeli sveta različnih subjektov precejšnje medosebne razlike, saj naj bi emocija povzročila njihovo transformacijo.

Za emocije zrelih osebnosti je po Petersu (Peters, 1963) značilna posebna kognitivna shema, ki omogoča organizacijo situacije in oceno njenega pomena za subjektivno dejavnost. S spreminjanjem stopnje neposrednosti ocene se spreminja tudi kvaliteta čustva. Najbolj neposredne oziroma najmanj artikulirane ocene se pojavljajo pri difuznih in surovih čustvih. Ta so namreč še vezana na golo vzburjenje. S povečevanjem soudeležенosti subjektivnih spoznavnih procesov, ki imajo pri izražanju čustev posredovalno funkcijo, poteka njihovo izražanje predvsem skozi mnenja in stališča.

Peters poudarja, da lahko emocije realiziramo v pomensko zasičeni, bolj ali manj ostro začrtani shemi, ki omogoča vzpostavitev dejavnostno-spoznavnega odnosa do situacije. Zato uvaja pojem subjektivne eksistenčne pozicijske sheme ("self-in-relation-to-world"), ki poleg bolj ali manj izdelane shematizacije samega sebe in zunanjega sveta vključuje tudi neposredne reakcije in dejavnostne tendence ter tako označuje motivacijo in kognitivno krmiljenje.

V skladu z občo pozicijsko shemo se oblikujejo posamezni spoznavni liki, tj. kognitivni vzorci, ki so kritičnega pomena za posamezne emocije, saj preko njih poteka artikulacija različnih modalnosti vzajemnega odnosa med osebo in situacijo. Te je mogoče na manifestni ravni pojmovati kot označevalne reakcije in stopnja njihove kompleksnosti je odvisna od številnih pogojev, ki izvirajo iz zaznavnega teksta.

Mednje spadajo zlasti:

- notranja konsistentnost udeleženih kognitivnih procesov,
- diferenciranost spoznavnega aparata,

- realna vsebina zaznav,
- razpon retrospektivnega in prospektivnega izbora,
- funkcionalna poenostavitev vertikalnih zvez,
- stabilnost,
- stopnja verbalizacije, idr.

J. McV. Hunt (1958) je s sodelavci proučeval kognitivne specifičnosti treh primarnih jezikovno izrazljivih emocij: jeze, žalosti in strahu. Temeljni moment kognitivnih shem, ki tvorijo podlago izbranih emocij, je po Huntu njihov časovno-prostorski odnos do situacijske omejitve, ki blokira subjektovo ciljno usmerjeno dejavnost. Tako nastopi jeza, kadar omejitev neposredno in premočno udari ob doživljajski tok in zakrije cilj, kar izzove naperitev subjektove hipotetične ali realne dejavnosti na konkretno oviro "tukaj in zdaj". Strah nastopi, ko ogrožujoča ovira, ki se z določeno verjetnostjo približuje ciljni dejavnosti, zajame subjektovo doživljanje, žalost pa, ko je meja trdna in nepremostljiva. Ciljna dejavnost je tako nepovratno odtrgana od svojega objekta, zato lahko tega označimo za izgubljenega.

Kognitivne pozicijske sheme emocionalnih procesov, njihov funkcionalni kontekst in njihova podlaga spadajo med pogostejše obravnavane probleme različnih znanstvenikov, ki so se ukvarjali z empiričnim proučevanjem emocij. Med njimi izstopa zlasti S. Schachter (1962) s svojim poskusom eksperimentalne utemeljitve funkcionalnega spoja, v katerem se določena (za specifično emocijo odločilna) pozicijska shema in ustrezne figure sistematično prepletajo z istočasno udeležanim aktivacijskim momentom.

Schachter se je v svojih eksperimentih osredotočal predvsem na visceralno vzburjenje. Pri enakem visceralnem vzburjenju so se namreč ob eksperimentalni manipulaciji kognitivnih likov pojavile različne, celo nasprotno emocije in ob injiciranju simpatičnega stimulansa adrenalina so kognitivni liki toliko močneje usmerjali ustrezno čustveno vedenje, kolikor močnejše je bilo vzburjenje. Zaradi funkcionalne integracije spoznavnih procesov in fiziološkega vzburjenja lahko Schachterjevo pojmovanje emocij v nasprotju s kognitivno monopolističnimi koncepti označimo kot funkcionalno pluralistično.

V svojem progresivnem izgrajevanju se emocije približujejo spoznavnim procesom, hkrati pa tudi kontinuirano prehajajo v območje nagonov, še zlasti v svoji primitivnejši organizacijski obliki. Zaradi pomembnosti kognitivnega vidika emocij in njihove hkratne navezanosti na primitivnejše, rigidne vedenjske vzorce bi lahko emocionalne procese označili kot poseben bazični in rudimentarni tip kognicije. Človek je namreč stalno naravnan na tiste vidike okolja, ki implicirajo možnost za zadovoljevanje njegovih potreb in za izpolnjevanje njegovih želja. Ta naravnost mu omogoča ovrednotenje vsakega dražljaja glede na njegovo osebno relevantnost in njegov pomen. Zato večina kognitivno usmerjenih avtorjev poudarja, da bi bilo treba emocije pojmovati kot funkcijo spoznavne dejavnosti in vsako specifično emocijo povezati z ustrezno vrednostno oceno.

Enako stališče zagovarja tudi R. Lazarus (1968, 1970), vendar v nasprotju z drugimi avtorji kognitivne ocene ne pojmuje kot stališčno naravnost in kot enkratni pojav. V njegovem konceptu nastopa kognicija kot kontinuirana psihična dejavnost, ki spremlja spremenljive emocionalne reakcije. Zato poleg pojma ocene (appraisal), ki ga nadalje deli še na dve podkategoriji kognitivnih ocen (primarne in sekundarne ocene) uvaja tudi pojem ponovne ocene (reappraisal). Te označuje kot drugi - kognitivni način uravnavanja emocionalnih reakcij, medtem ko kot prvega označuje neposredno akcijo.

T.i. "ponovna ocena" nastane na podlagi dotoka novih dražljajev in je lahko posledica dobrega preizkušanja realnosti ali njenega difuznega izkrivljanja. Subjektova sposobnost ponovnega ocenjevanja situacije pripomore k njegovemu objektivnemu ovrednotenju predvsem v primerih, ko je ta situacija dražljajsko ambivalentna. Tedaj namreč temelji subjektova prva ocena pretežno na njegovem osebno pogojenem sistemu verovanj in šele na podlagi dodatnih, novih informacij je mogoča njena potrditev ali zavrnitev. Pojavljanje in izginjanje emocij ter njihovo kvalitativno spreminjanje so po Schachterju procesi, ki jih izzove kontinuirana spoznavna dejavnost ocenjevanja in "ponovnega ocenjevanja".

ZAKLJUČEK

Avtorji kognitivnih teorij emocij namenjajo precejšnjo pozornost pomembnosti stalne interakcije med afekcijo in kognicijo. Pri tem proučujejo zlasti vpliv kognitivnih ocen na oblikovanje emocij in zanemarjajo povratni vpliv emocij na kognitivne procese. Emocije lahko namreč kljub svoji zasidranosti v filogenetsko primarnejših nevroloških strukturah spodbudijo ali zavrejo kognitivno dejavnost. Stalna medsebojna prepletenost procesov obeh vrst otežuje oziroma celo onemogoča njihovo natančno razmejitev. Zato bi lahko kognitivnim teorijam emocij očitali enostranskost in nezadostnost, ki izstopata predvsem v njihovih prikazih odnosa med kognicijo in emocijami.

LITERATURA

- BRITAIN, A. H. (1926). The function of the emotions. *Psychol. Rev.*, 33, 30-50.
- DECARIE, T. G. (1978). Affect Development and cognition in a Piagetian context. V: M. LEWIS, L. A. ROSENBLUM (Izd.). The development of affect. New York and London, Plenum Press.
- DURKHEIM, E. (1961). *Etudes sociologiques*. Paris, P. U. F.
- ERTEL, S. (1964). Die emotionale Natur des semantischen Raumes. *Psychol. Forsch.*, 28, 1- 32.
- FISCHEL, W. (1962). *Struktur und Dynamik der Psyche*. Bern, Stuttgart, Wien, Hans Huber Verlag.
- HUNT, W. A. (1941). Recent developments in the field of emotions. *Psychol. Bull.*, 38, 249- 276.
- HARLOW, H. F., STAGNER, R. (1933). Psychology of feelings and emotions., II., *Psychol. Rev.*, 40, 184-195.
- KOVAČEV, A. N. (1992). Grafično izražanje emocij in njegovi osebno korelati. Magistrsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- LAZARUS, R. S. (1968). Emotion as coping process. V: M. ARNOLD (Izd.). The nature of emotion. London, Penguin.
- LAZARUS, R. S., AVERILL, J. R. (1970). Towards a cognitive theory of emotion. V: M. ARNOLD (Izd.). Feelings and emotion. New York and London, Academic Press.
- LEWIS, M., ROSENBLUM, L. A., Introduction: Issues in affect development. V: M. LEWIS, L. A. ROSENBLUM (Izd.) (1978). The development of affect. New York and London, Plenum Press.
- MUSEK, J. (1990). Simboli, kultura, ljudje. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

OSGOOD, C. E. (1962). Studies in generality of affective meaning systems. *American Psychologist*, 17, 10-28.

OSGOOD, C. E. (1963). *Psycholinguistics*. V: S. KOCH (Izd.). Psychology, Vol. 6. New York, Columbia University Press, 244-316.

OSGOOD, C. E. (1964). A behavioristic analysis of perception and language as cognitive phenomena. V: J. S. BRUNER et al., *Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 75-118.

OSGOOD, C. E., SUCI, G. J., TANNENBAUM, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, University of Illinois Press.

PETERS, H. N. (1963). Affect and emotion. V: M. H. MARX (Izd.). *Theories in contemporary psychology*. New York, 435-454.

PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris, C. D. U.

PLUTCHIK, R. (1970). *Emotions, Evolution, and Adaptive Processes*. V: M. ARNOLD (Izd.) (1970). *Feelings and Emotions*. New York and London, Academic Press.

PLUTCHIK, R. (1968). *The Evolutionary Basis of Emotional Behaviour*. V: M. ARNOLD (Izd.). *The Nature of Emotion*. London, Penguin.

RAPPAPORT, D. (1951). *Organization and pathology of thought*. New York, Columbia University Press.

RAPPAPORT, D. (1968). *The Psychoanalytic theory of emotions*. V: M. ARNOLD (Izd.). *The nature of emotions*. London, Penguin.

RUBINSTEIN, S. L. (1958). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Muenchen, Wilhelm Goldmann Verlag.

SARTRE, J. P., (1948). *Esquisse d'une theorie des emotions*. Paris, C. D. U.

SCHACHER, S., SINGER, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychol. Rev.*, 69, 379-399.

STEMMER, W. (1953). *Die Elemente des Psychischen*. Bern, Stuttgart, Wien, Hans Huber Verlag.

TRSTENJAK, A. (1953). *Le rôle cognitif des emotions*. Actes du XIème congrès international de philosophie, II., Epistemologie. Bruxelles.

OPOMBE:

1. Termin "adaptacijska situacija" (ki ga v pričujočem tekstu včasih nadomestimo s terminom "prilagoditvena situacija" ali "situacija prilagajanja") je zgotitev daljše formulacije za označitev situacije, v kateri se je znašel subjekt in ki se ji mora prilagoditi. Adaptacija je seveda dvosmerna. Subjekt prilagaja lastne spoznavne strukture zunanji stvarnosti, ki jo hkrati zrcali v lastnem psihičnem aparatu in jo tako korenito preoblikuje. Shematizacija in transformacija realnosti sta namreč nujen pogoj za njeno osmišljanje, saj subjekt ni sposoben usvojiti surove, nepredelane stvarnosti. 2. Proprioceptivno-kinestetične in glandularno-nevrnalne sestavine reakcijskega vzorca so popolnoma nasprotni njegovim muskulaturnim sestavinam.

3. Ta analiza je dostopna v špirografiranih poročilih njegovih predavanj na Sorboni (J. Piaget (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris, C. D. U.), v svojih kasnejših delih pa je le še potrjeval svoje prvotno stališče (tako vsaj ugotavlja T. D. Decarie, *Affect development and cognition in a Piagetian context*. V: M. Lewis & L. A. Rosenbaum (1978). *The development of affect*. New York and London, Plenum Press, 184.).

4. Ta odnos je Durkheim najjasneje opisal v svojih *Etudes Sociologiques* (1961), vendar je Piaget njegovo tezo nekoliko preoblikoval.

5. Izraz "siamese indivisability" je prvi uporabil Britains (A. H. Britain, *The function of the emotions*. *Psychol. Rev.*, 1926, 33, 30-50.), zasledimo pa ga tudi pri Bottenbergu (E. H. Bottenberg, *Emotionspsychologie*, 185.).

6. V originalu se stavek glasi: "On ne peut comprendre l'emotion, que si l'on y cherche une signification.", kar bi lahko prevedlo kot "Ne moremo razumeti emocije, razen če iščemo tam pomen." (J. P. Sartre (1948). *Esquisse d'une theorie des emotions*. Ed. 2, Paris, 33, 42.) LITERATURA: BEEBE-CENTER, J. G. (1985). *Feeling and emotion*. V: H. Helson (Izd.) (1985). *Theoretical foundations of psychol-*

ogy. New York, Sydney, Toronto, John Wiley and Sons, Ltd. BOTTENBERG, E. H. (1972). Emotionspsychologie. Ein Beitrag zur empirischen Dimensionierung emotionaler Vorgaenge. Muenchen, Wilhelm Goldmann Verlag.

PSIHOGENETSKI PRISTOP K RAZVOJU PISMENOSTI - RAZVOJNE RAZISKAVE IN PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Lidija Magajna*

KLJUČNE BESEDE: razvoj pismenosti, razumevanje alfabetske reprezentacije, psihogenetični pristop, pedagoške implikacije

KEY WORDS: literacy development, understanding alphabetical representation, psychogenetic approach, pedagogic implications

POVZETEK

Namen prispevka je prikazati in razpravljati o novejših raziskavah razvoja pismenosti s psihogenetičnega vidika in nekaterih problemih pri aplikaciji teh ugotovitev v pedagoško prakso. Študije evolucije otroških teorij o naravi in funkciji sistema pisanja v različnih državah, jezikih in kulturnih okoljih so odkrile podoben razvojni potek razumevanja alfabetske reprezentacije jezika.

Rezultati raziskav, ki so izhajale iz konstruktivističnega pojmovanja znanja in učenja, so pokazali na konceptualne težave, s katerimi se otroci srečujejo pri obvladovanju sistema kodiranja. V prispevku so obravnavane tudi pomembne pedagoške implikacije ugotovitev in problemi pri aplikaciji v praksi.

PSYCHOGENETIC APPROACH TO LITERACY DEVELOPMENT -DEVELOPMENTAL RESEARCH AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

ABSTRACT

The purpose of the article is to present and discuss recent research on literacy development from a psychogenetic approach and some problems involved in application

* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Gotska 18, 61 000 Ljubljana

of the research findings in educational practice. Studies on the evolution of children's theories about the nature and function of the writing system in different countries, languages and cultural settings revealed similar developmental progressions in understanding the alphabetical representation of the language.

The results of the research, conducted from a constructivistic conception of knowledge and learning, exposed the conceptual difficulties in mastering the coding system that children experience. Important pedagogical implications and problems in application are discussed.

Namen prispevka je prikazati in razpravljati o možnostih aplikacije ugotovitev razvojne psihologije na področju vzgojno-izobraževalnega dela in problemih, ki se pri tem pojavljajo. V tem okviru je predstavljeno področje raziskav o evoluciji "otroških teorij", o naravi in funkciji sistema pisanja ter pomembne implikacije za področja opismenjevanja, ki sledijo iz ugotovitev ter raziskav.

Mnoge otroške teorije in načini razmišljanja se zdijo odraslim nenavadne, ko se prvič soočijo z njimi. V otroški način razmišljanja se ne poglobljajo oziroma izhajajo iz lastnega doživljanja, da so nekatera spoznanja (na primer, da je zapis linearen ali da črka predstavlja glas) vedno posedovali. Mnogih pojavov ne opazimo, ker nimamo možnosti, da bi jih osmislili, ker nam manjkajo sheme za interpretacijo.

Ker so raziskave o razvoju učenja branja in pisanja potekale pretežno v angleškem jeziku, ki ima zapleten pravopis, je veljala domneva, da prihaja do začetka težav pri učenju branja in pisanja zaradi razlik med pisnim in ustnim jezikom. Raziskave razvoja opismenjevanja pri špansko govorečih otrocih, ki sta jih izvedli Ferreiro in Teberosky (1979, 1982), pa so opozorile, da se otroci spoprijemajo tudi z drugačnimi problemi. Španski pravopis strokovnjaki presojujejo kot "preprost", vsaj kar zadeva odnose med črkami in glasovi (Ferreiro, 1992). Morda je ravno to dejstvo omogočilo strokovnjakom, da so postali pozorni na specifične težave pri razumevanju narave abecednega sistema pisanja, ki jih relativna enostavnost odnosa med črkami in glasovi ne odstrani. Te težave se konceptualne narave in so vezane na razumevanje sistema pisave kot sistema reprezentacije.

Primarni cilj teh raziskav ni bilo proučevanje procesa samega procesa branja ali pisanja, temveč razumevanja evolucije sistema idej o naravi sistema pisanja. Delo Ferreirove in sodelavcev sledi v teoretičnih izhodiščih in metodologiji tradiciji J. Piageta. Njihova vprašanja in načini iskanja odgovorov reflektirajo njihovo orientacijo in verovanja o naravi znanja, jezika in razvoja.

RAZVOJ RAZUMEVANJA SISTEMA PISANJA

Otroci osvajajo med razvojem nova vedenja, pa tudi nova znanja (spoznanja). Sistem pisanja postane tako za otroka tudi objekt spoznavanja. Da bi osvojili znanje o sistemu pisanja, ravnaajo otroci tako kot na drugih področjih spoznavanja - asimilirati skušajo informacije, ki jih nudi okolje. Ko nove informacije ne morejo asimilirati, so pogosto prisiljeni, da jo zavržejo. Z objektom spoznavanja eksperimentirajo, da bi odkrili njegove lastnosti in preverili svoje "hipoteze". Pri tem postavljajo številna vprašanja in skušajo na nek način osmisliti veliko količino podatkov, ki so jih zbrali.

Iskanje neke doslednosti, trdnosti in notranjih povezav (težnja h koherentnosti) jim omogoči, da razvijejo sisteme interpretacije v nekem razvojno urejenem za-

poredju. Ti sistemi tvorijo nekakšne "otroške teorije" o naravi in funkciji sistema pisanja. Ferreiro in Teberosky (1979) sta si prizadevali dokazati, da te teorije niso zrcalna slika tega, kar so otrokom povedali odrasli. V skladu s svojim konstruktivističnim pogledom na razvoj spoznavanja sta v svojih eksperimentih prikazovali kako so te otroške teorije resnične konstrukcije, ki so pogosto zelo tuje odraslemu načinu razmišljanja.

Sistemi, ki jih otrok zgradi med razvojem, delujejo kot sheme, preko katerih interpretira informacije. To mu omogoči, da svoje izkušnje s pisnim jezikom osmisli. Sheme ostajajo aktivne, dokler lahko izpolnjujejo svojo funkcijo smiselne razlage. Ko pa nova informacija večkrat ovzrže veljavnost neke sheme, mora otrok začeti s spreminjanjem sheme, kar je pogosto neprijeten proces. Sprva izvede nekaj manjših popravkov; v določeni kritični točki pa je prisiljen svoj sistem povsem reorganizirati. Nekatere izmed prejšnjih elementov obdrži, vendar jih ponovno definira, ko postanejo del novega sistema. Te težavne naloge se mora lotiti tudi pri iskanju notranje skladnosti (koherentnosti) v situacijah, ko vodijo rezultati aplikacije dveh različnih shem do protislovja.

Zavestno spoznanje in razumevanje funkcije, oblike in konteksta pismenosti je po mnenju Y. Goodman (1984) eden izmed glavnih temeljev, ki omogočajo osvajanje pismenosti. Razumevanje "sistema kodiranja", oziroma abecedne narave našega sistema zapisovanja se začne z odkrivanjem odnosov med izgovorjenim in zapisanim; z razumevanjem, da predstavlja določena enota pisnega jezika neko pomensko enoto.

Ferreiro in Teberosky (1982) sta v svojih študijah prispevali številne dokaze za obstoj sedmih nivojev v razvoju razumevanja narave pisnega jezika.

Nivo 1. Otroci ne razločujejo med risanjem in pisanjem.

Nivo 2. Otroci začenjajo razločevati med risbo in besedilom. Po aktivnem raziskovanju odkrijejo dve osnovni značilnosti sistema pisanja: vrsta simbolov je poljudna - črke nimajo nobene zveze z obliko predmeta, ki ga zapisujejo; simboli so urejeni na nek linearen način. Gibson in Levin (1975) navajata, da le redki triletni otroci ne ločijo risbe od tiska, tudi ko je napisano v neznanem jeziku ali ko prihajajo iz okolja, kjer imajo le malo kontakta s tiskom.

Nivo 3. Otroci začenjajo uporabljati simbole, ki prevladujejo v pravopisu materne jezika (konvencionalne simbole). Pri tem lahko pišejo le verige števil ali črk, ta svoj zapis pa tudi "preberejo" tako, da pripovedujejo svoje lastne zgodbe.

Nivo 4. Na tem nivoju začenjajo otroci tvoriti svoje lastne razlage o tem, kako je pisni jezik povezan z ustinim. Odnos med slikami in tiskom v neki pravljici, med nekim napisom v okolju in sliko predmeta, predstavlja nov problem, s katerim se otrok skuša spoprijeti. Na tej stopnji pridejo otroci običajno do zaključka, da se črke uporabljajo za predstavitev lastnosti predmeta, ki je risba ne more predstaviti - to je na primer ime predmeta (vključno z imenom ljudi, živali, itd.). Ta ugotovitev pa vodi otroka do nadaljnjih domnev in razmišljanja o tem kako morajo biti črke organizirane, da lahko predstavljajo različne predmete. Otroci razmišljajo o kvantitativnih (na primer številu črk) in kvalitativnih vidikih (ali zapis lahko sestavlja ena sama črka, ki se večkrat ponovi oziroma kakšne morajo biti značilnosti nekega zapisa, da ga je možno prebrati).

Nivo 5. Pojavi se uporaba zlogovne hipoteze, to je domneve, da predstavlja en grafični simbol (črka) en zlog. Nekateri otroci imajo tudi že določeno znanje o tem, katera črka bi lahko predstavljala določen zlog.

Nivo 6. Otroci kombinirajo abecedno in zlogovno hipotezo. Ta nivo so izčrpno proučevali raziskovalci spontanega pisanja (na primer Read, 1975). Nekatere črke

predstavljajo zloge, druge pa glasove. To je tipično nestabilna rešitev, ki zahteva nadaljnji proces reorganizacije in izgrajevanja novih rešitev.

Nivo 7. Otroci razumejo sisteme šifriranja in začenjajo odkrivati sistem pravilnega zapisovanja, ki je značilen za pravopis njihovega materinega jezika. Na tej stopnji so razumeli notranjo naravo abecednega sistema pisanja. Seveda pa se še niso sposobni spoprijemati z vsemi značilnostmi pravopisa (ločila, velike in male črke, itd.).

MEDKULTURNE ŠTUDIJE

Raziskovalci so skušali uporabiti pristop in osnovne ideje avtoric pri proučevanju razvoja razumevanja sistema pisanja v različnih jezikih in pisavah. Presenetljivo je, da jezikovne razlike niso predstavljale neke ovire za aplikacijo osnovnih idej na področju opismenjevanja, ki je tako odvisno od jezika. Nekateri so te ideje dodatno obdelali in aplicirali v šolski praksi.

L. Tolchinsky Landsmann (1992) je s sodelavcem I. Levinom raziskovala razvoj pojmovanja o sistemu pisanja pri otrocih, ki se seznanjajo s hebrejskim sistemom pisave. Hebrejski sistem pisanja ima specifične značilnosti (zapisovanje poteka od desne proti levi strani, grafični znaki so drugačni, razlikuje se tudi beleženje samoglasnikov, poudarkov, itd.). Avtorja sta ugotovila podobno razvojno zaporedje, podobne nivoje, kar govori v prid obstoja nekih splošnih organizacijskih principov.

Pojmovanja branja in pisanja je na populaciji slovenskih predšolskih otrok od 4 - 6 leta proučevala L. Knaflič. Rezultati so pokazali podobne značilnosti razumevanja narave pisnega jezika kot proučevanja v španskem in angleškem jeziku. Tudi slovenski otroci so na dani razvojni fazi na primer postavljali hipoteze o minimalnem številu črk, ki so potrebne, da nekaj lahko preberemo. Tako španski kot tudi angleški in slovenski otroci so menili, da mora imeti beseda vsaj tri črke, da jo je možno prebrati in to kljub temu, da vsi trije jeziki vsebujejo krajše besede.

V Braziliji je E. Pilar Grossi (1992) aplicirala psihogenetične principe pri opismenjevanju kulturno prikrajšanih otrok. Proučevanja, ki sta jih opravili Ferreira in Teberosky, so pripomogla k bolj poglobljenemu razumevanju narave težav kulturno prikrajšanih otrok pri soočanju z zahtevami šolskega sistema. Medtem ko so otroci, ki so bili že ves čas soočeni s pisnim jezikom, ob vstopu v šolo že na abecednem nivoju, so ti otroci še na predzlogovnem stadiju. Metode poučevanja, ki se običajno uporabljajo, so za poučevanje teh otrok povsem neustrezne. Zato so razvili alternativne načine poučevanja, ki izhajajo iz sodobnih ugotovitev kognitivne psihologije na področju opismenjevanja.

IMPLIKACIJE ZA POUČEVANJE

Poznavanje psihološke evolucije sistema pisanja je zelo pomembno za učitelje, psihologe in specialne pedagoge. Omogoča jim, da lahko presodijo, kako otrok napreduje, in "vidijo" sicer skrite znake razvoja pismenosti.

Konstrukcija novih opazanj je tako pri otrocih kot tudi pri odraslih odvisna od shem, ki jih imajo na razpolago. Če učitelji razpolagajo s teorijo, ki jim omogoča, da lahko interpretirajo spremembe in napredovanje v otrokovem razumevanju sistema reprezentacije, bodo drugače dojeli njegova vprašanja in opazili poskuse osmišljanja in povezovanja izkušenj. Pozorni bodo na konceptualne težave, s katerimi se

srečuje otrok. Teh težav ne odpravi relativno enostaven pravopis, ker nastopajo pred učenjem zvez med posameznimi črkami in glasovi.

Mnoga navidez nesmiselna otroška vprašanja dobijo v tej luči povsem drugačen pomen. Učitelj lahko odkriva, kako so otroci pri učenju branja in pisanja ravno tako aktivni, inteligentni in ustvarjalni kot pri izgrajevanju spoznanj na drugih področjih.

Večina metodičnih postopkov in "učnih paketov" izhaja iz behaviorističnega pojmovanja znanja in učenja. Vse te metode so bile izdelane, organizirane in naj bi bile aplicirane v skladu z osnovno idejo, da je odrasli tisti, ki kontrolira proces učenja. Odločitve o tem, kdaj je čas za učenje nečesa, kaj je lahko in kaj težko, kakšen je pravilen vrstni red predstavitve, itd. so po teh pojmovanjih domena odraslih. Upoštevanje psihogenetskega razvoja pomeni, da postavimo otroka z njegovimi zaznavnimi in interpretacijskimi shemami v center procesa učenja.

Učitelju nudi poznavanje psihološke evolucije sistema pisanja neko trdno osnovo za uporabo ali zavračanje raznovrstnih postopkov, ki so nastali na behavioristični osnovi. Upoštovati razvojno zaporedje ne pomeni, da učitelj pasivno čaka na to, da se bo pojavil naslednji stadij, temveč da se odziva v skladu s problemi, s katerimi se otrok spoprijema na dani kritični točki svojega razvoja.

Zato bo učitelj, ki izhaja iz konstruktivističnega pojmovanja znanja in učenja včasih dal informacijo na direkten, drugič na indirekten način. Včasih bo stimuliral konflikte, drugič pa dovoljeval, da se otroci izognejo konfliktnim situacijam. Občasno bo sugeriral alternativne rešitve itd. Vedno pa bo nudil številne priložnosti za učenje in spodbujal izmenjavo mnenj med otroki ter poskušal razumeti, kako otroci razmišljajo. E. Ferreira predlaga, da razmišljamo o šoli kot o opismenjevalnem okolju, namesto da se vse razprave in napor osredotočajo na metode poučevanja.

Mnoge raziskave so bile narejene z namenom ugotoviti zaporedje pojavljanja določenih pojmov, spoznanj ali vedenj na jezikovnem ali kognitivnem področju. Postavlja pa se vprašanje o možnih praktičnih aplikacijah teh ugotovitev. L. Tolchinsky - Landsmann (1992) meni, da noben razvojni opis nima v sebi namigov za aplikacijo, če manjka hipoteza o mehanizmu, ki vodi od ene razvojne stopnje do naslednje. Šele ta domnevna razlaga prehodov je lahko izhodišče za pedagoško akcijo.

Velika vrednost Piagetovega dela ni le v razvojnih opisih posameznih stadijev. Piaget (1979) je predlagal tudi domnevne hipotetične mehanizme, ki so kritičnega pomena za razvoj. Večina eksperimentalnih situacij na področju psihogenetičnega pristopa je zgrajenih tako, da upošteva te principe.

Psihogenetičen pristop je pokazal nove možnosti v opismenjevanju, ugotovitve raziskav na tem področju pa so postavile pod dvom nekatera ustaljena prepričanja (na primer, da je obvladanje ustnega jezika predpogoj za obvladovanje pisnega jezika). Raziskovalci so pokazali, da je otrok aktivno in osebno vpleten v razvoju lastnega opismenjevanja.

Ugotovitve imajo pomembne implikacije za učitelje in jih spodbujajo k refleksiji lastnega dela, pa tudi za načrtovalce programov in pisce materialov in priročnikov. Upoštevanje teh principov in ugotovitev učitelja sooči z drugačnim pojmovanjem znanja in učenja. Ozaveščanje in spreminjanje lastnih teorij o učenju in poučevanju pa je naporen proces, ki zahteva veliko refleksije o lastni dejavnosti kot tudi aktivno angažiranje pri spreminjanju in reorganizaciji lastnih pojmovanj ter učenju novih vedenj.

LITERATURA

Gibson, E. J. and Levin, H. (1975). The psychology of reading.

Cambridge, MA: MIT Press.

Goodman, Y. (1992). Discovering Children's Inventions of Written Language. In

Goodman Y. (Ed.), How Children Construct Literacy. International Reading Association.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg and F. Smith (Eds.), Awakening to literacy, London, Heinemann.

Grossi Pillar, E. (1992). Applying Psychogenesis Principles to the Literacy Instruction of Lower-Class Children in Brazil. In Goodman, Y. (Ed.) How Children Construct Literacy. International Reading Association.

Ferreiro, E. (1992). Literacy Development: Psychogenesis. In Goodman, Y. (Ed.), How Children Construct Literacy. International Reading Association.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Exeter, N. H. Heinemann.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo xxi.

Knaflič, L. (1990). Nekateri kognitivni procesi, ki predhodijo učenju branja in pisanja. Magistrsko delo. Ljubljana.

Piaget, J. (1979). La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.). Théories du langage, théories de l'apprentissage. Paris; Seuil.

Read, C. (1975). Children's categorizations of speech sounds in English. Urbana, IL: National Council of Teachers in English.

Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Literacy Development and Psychological Implications. Evidence from the Hebrew System of Writing. In Goodman, Y. (Ed.), How Children Construct Literacy. International Reading Association.

DUHOVNA KRIZA, VREDNOTE IN PSIHOLOGIJA

Janek Musek*

KLJUČNI POJMI:

vrednote, vrednotne orientacije, razvojna hierarhija vrednot, kriza vrednot, moralna kriza, duhovna kriza, vedenjske namere, metaodločitve

KEYWORDS:

values, value orientation, developmental hierarchy of values, value crisis, moral crisis, behavior intentions, metadecisions

POVZETEK

Danes se pogosto govori o vrednotni, moralni in duhovni krizi človeštva. Res je sicer, da se je o teh pojavih razpravljalo v vseh obdobjih moderne dobe in morda civilizacije nasploh. Najbrž pa je tudi res, da ima vsaka doba svojo krizo in ji daje svoj pečat. Kaj lahko kot psihologi rečemo o tej, naši sodobni krizi vrednot, morale in duha?

Analiza pojmovanj krize vrednot in duhovne krize kaže, da moramo ločevati med pojavi kot so vrednotna praznina, vrednotna zmeda in vrednotna konfliktnost. V mnogih primerih se namreč omenjena kriza pokaže predvsem kot nejasnost in konfliktnost v vrednotnem sistemu (hierarhiji).

Psihologija lahko kot ena izmed vodilnih znanosti, ki se ukvarjajo z vrednotami, moralo in človekovim duhovnim delovanjem, prispeva k pojasnjevanju vseh teh kriz. Mislim da lahko prispeva največ, če izhaja iz svojih lastnih ugotovitev, ki zadevajo človekovo naravo. Po teh ugotovitvah bi lahko govorili o naravni razvojni hierarhiji, ki zajema vse glavne kategorije vrednot: hedonistične, potenčne (statusne), moralne in izpolnitvene. Ta hierarhija je lahko kažipot izhoda iz človekove permanentne vrednotne, moralne, duhovne krize.

* Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana

ABSTRACT

Nowadays, the crisis of values and the moral crisis of humanity are quite commonly used terms. Nevertheless, the moral crisis and the crisis of values have been encountered in past times also and maybe the most accurate observation could be expressed by the statement that each human generation lives and deals with its own crisis in a specific way. What has psychology to say about our contemporaneous crisis of values, of morality and of the spiritual state of mankind?

The analysis of the conceptions of moral and value crisis compels us to distinguish more clearly between different events concerning the values, like the vacuum of values, the confusion of values and the conflict of values. In many respects the crisis of values appears prevalently in the form of confusion and conflict in the value systems.

Psychology could clarify many puzzling phenomena implicated in the relationship between our values and our behavior. Many aspects of the sometimes astonishing gap extending between the values and the factual behavior could be explained by psychological factors. Psychological discoveries revealing the inner structure of individual values and the developmental hierarchy of values could help us to overcome better the permanent human crisis regarding our valuing, moral and personal conduct. By following the natural development of value orientation, a human being could successfully cope with moral and other personal problems.

NASPROTJE MED NAČELI IN RAVNANJEM - VIDIK VREDNOTNE IN DUHOVNE KRIZE ČLOVEŠTVA

Danes veliko slišimo o tem, da živimo v času duhovne krize in krize vrednot. In čeprav je res, da so o krizi vrednot po svetu govorili v vseh civiliziranih časih in dobah, se zdi, da je v današnjem dinamičnem času takšna trditev morda res upravičena. Res pa je, da nimamo enotnih pojmov o tem, kaj se skriva za pojmom krize vrednot. Po mojem mnenju gre pri tem pojmu najpogosteje za tri stvari, ki pa jih ne bi smeli zamenjevati: vrednotno praznino, vrednotno zmedo (povezano z vrednotnimi konflikti) in pa zlasti neskladje med sicer obstoječimi vrednotami na eni strani in dejanskim obnašanjem, ravnanjem na drugi strani. Zdi se mi, da se kriza vrednot pri vsem tem manj nanaša na stanje vrednotne praznine ali pomanjkanja vrednot (to se mi zdi malo verjetno, kot bom pozneje skušal dokazati), bolj pa na stanje pomanjkanja izdelanih vrednotnih hierarhij in iz tega izvirajočo vrednotno konfliktnost, še zlasti pa na neujemanje med vrednotami in obnašanjem. Kriza vrednot se največkrat kaže ne v tem, da nimamo vrednot, ampak v tem, da se ne znamo po njih ravnati. Ta kriza bi torej morda bolj zaslužila ime moralna kriza, ki ga nazadnje tudi pogosto slišimo.

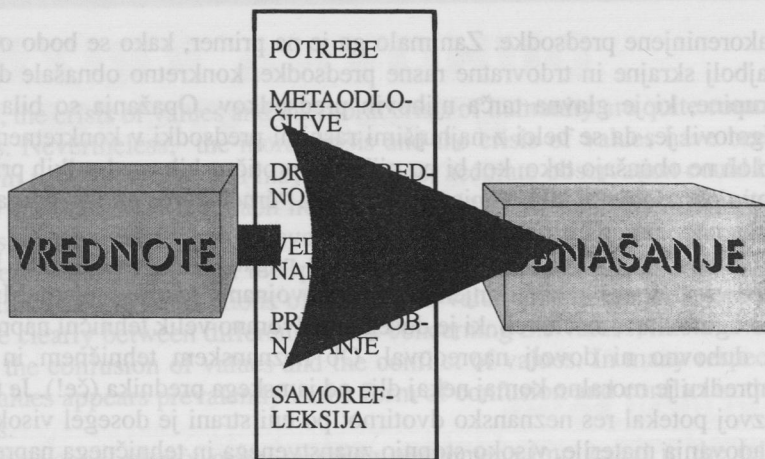
Naše obnašanje pogosto ni idealno, ne ujema se z vrednotami, stališči in prepričanji. To neskladje je problem, ki pesti človeštvo, odkar mu gre za vrednote in moralo. Znanstveno raziskovanje tega problema pa ne sega posebno daleč nazaj. Med prvimi raziskovalci tega vprašanja je bil ameriški socialni psiholog La Piere. Že leta 1934 je v članku "Stališča nasproti dejanjem" (Attitudes versus actions) opozoril, da se ljudje ne obnašajo v skladu s svojimi prepričanji, tudi če gre za trdne in

zakoreninjene predsodke. Zanimalo ga je na primer, kako se bodo osebe, ki imajo najbolj skrajne in trdovratne rasne predsodke, konkretno obnašale do pripadnikov skupine, ki je glavna tarča njihovih predsodkov. Opažanja so bila presenetljiva. Ugotovil je, da se belci z najhujšimi rasnimi predsodki v konkretnem stiku s črnici sploh ne obnašajo tako, kot bi po njihovih protičrnskih predsodkih pričakovali. Njihovo obnašanje bi lahko opisali s formulo: "črnici so res prava sodrga, toda ta in ta, ki ga poznam, je čisto v redu človek".

Človeška zgodovina je obremenjena z negativnimi posledicami kratkega stika med vrednotami in obnašanjem: z zločini, vojnami, izkoriščanjem. Mnogokrat slišimo ugotovitve, da človek, ki je dosegel nedvomno velik tehnični napredek, moralno in duhovno ni dovolj napredoval. Ob neznanskem tehničnem in znanstvenem napredku je moralno komaj nekaj dlje od jamskega prednika (če!). Je torej človekov razvoj potekal res neznansko dvotirno: po eni strani je dosegel visoko stopnjo obvladovanja materije, visoko stopnjo znanstvenega in tehničnega napredka, po drugi strani pa je moralno stagniral, če ne celo zaostal?

Prepričan sem, da ni tako in da so ta razmišljanja le delno točna. Ni res, da človeštvo ne bi moralno in duhovno napredovalo. Menim celo, da je že zdavnaj doseglo visoko stopnjo moralnosti, morda takšno, da jo je težko preseči. Kaj lahko bistvenega dodamo k moralnim naukom Bude, Konfucija, Lao-Ceja, Kristusa in Mohameda? K moralni in etični filozofiji Demokrita, Aristotela, Spinoze, Kanta in Schelerja? Ali celo k temeljni morali, ki jo tisočletja vcepljajo številne matere svojim malčkom: ne stori drugemu tega, kar ne želiš, da bi drugi storil tebi? Preprost zaključek je, da bi bilo na svetu obilo manj zla, če bi se po teh naukih vselej ravnali. Problem ni v tem, da bi ljudje ostajali na ravni moralnih imbecilov, marveč v tem, da jim veliko dejavnikov preprečuje, da bi ravnali v skladu z moralno in vrednotami, ki jih sicer poznajo in priznavajo. Razlika v moralnem in intelektualnem razvoju človeštva je torej drugačna kot kaže prej omenjeno ramišljanje. Človeku je uspelo, da je svoje intelektualne zamisli prevedel v jezik ravnanja in delovanja. Razvil je strategije, ki so mu omogočile uporabo znanja - prav gotovo ne vedno v svojo srečo. Razvil je tehniko in znanost, ki se ju ne more več znebiti; čeprav z njima ogroža sam sebe, bi bil brez njiju še bolj brezupno ogrožen. Na moralnem področju pa ni bilo tako. Kljub razviti morali ljudem ni uspelo razviti enakovrednih strategij uporabnosti moralnega znanja. Človeštvo ima in pozna - tako sedaj kot v preteklosti - dobre moralne nauke in vrednote, ne zna pa se po njih ravnati. Ne zna obvladati številnih ovir, ki preprečujejo, da bi se vedenje ujemalo z vrednotami. In ker dinamika življenja te ovire samo potencira, se pomanjkanje tovrstnih strategij še bolj pozna. Morda je največja naloga bodočega človekovega razvoja prav ta, da bo na moralnem področju razvil tehnike uporabnosti in postal sposoben moralno ne samo presojati, temveč tako tudi ravnati. Navsezadnje se zdi verjetno, da bo le tako lahko obvladal pasti svojega napredovanja na drugem področju - tehničnem in znanstvenem. To je naloga, ki stoji pred novim tisočletjem, v katerega vstopamo. Naša naloga pa je, da opozorimo na glavne psihološke izvore neskladnosti med ideali in obnašanjem.

Kateri so torej ti dejavniki, ki lahko vplivajo na ujemanje našega ravnanja z vrednotami? Slika 1 prikazuje nekaj najpomembnejših med njimi. Kot vidimo iz nje, lahko na uresničevanje vrednot vplivajo med drugimi potrebe, metaodločitve, druge vrednote, vedenjske namere, naše prejšnje obnašanje in samorefleksija.



Slika 1. Nekateri pomembnejši dejavniki, ki vplivajo na skladnost med vrednotami in obnašanjem.

VREDNOTE PROTI POTREBAM

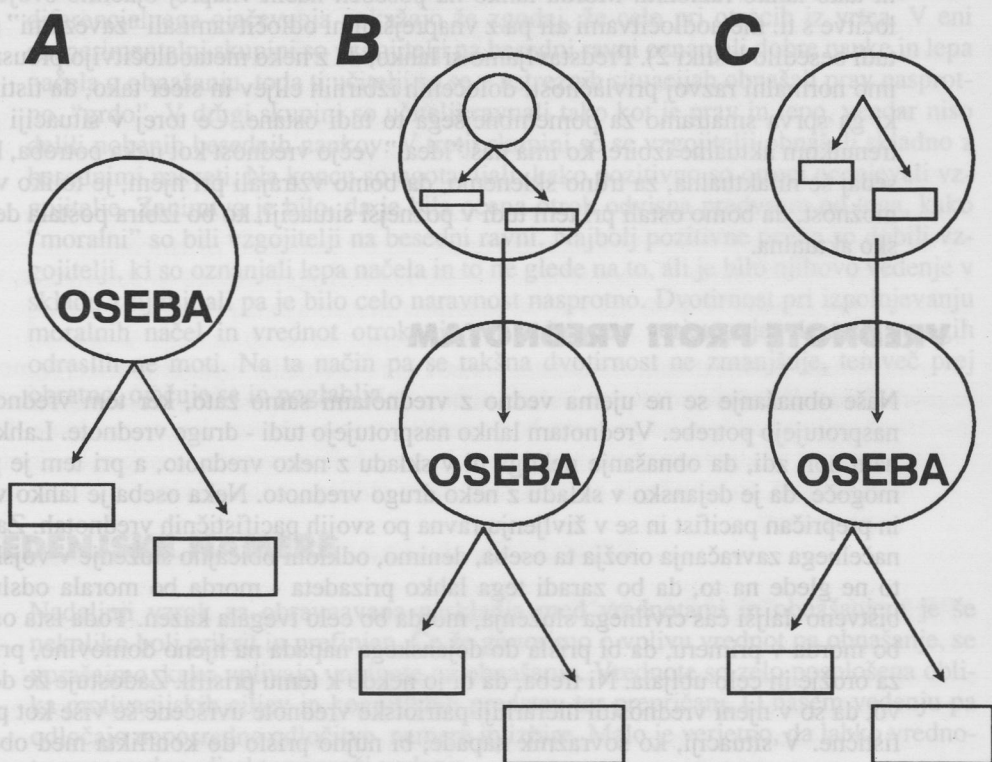
Med najbolj prvinskimi psihološkimi dejavniki, ki se postavljajo vrednotam po robu so temeljne potrebe. Kadar so vrednote v konfliktu s potrebami, je povsem mogoče, da se bomo ravnali bolj po teh slednjih. Posebno kadar gre za akutne in življenjsko pomembne potrebe. Ljudem, ki so lačni, utrujeni in prezebli, visoki ideali in vrednote navadno ne pomenijo veliko. Za ceno preživetja se odpovemo ciljem in idealom, ki jih sicer smatramo za vrednejše. Z grožnjami in mučenjem je mogoče pripraviti ljudi do tega, da izdajo celo to, kar jim je najbolj sveto.

Ta konfliktnost deluje tudi v manj skrajnih, a zato pogostejših različicah. Učenec in študent vesta, da je znanje in učenje pomembnejše, pa se vseeno odločita za zabavo: trenutna potreba jo je naredila privlačnejšo od dolgoročnega cilja, ki je sicer mnogo više na njihovi vrednostni lestvici. Mož nadvse ceni ženo in harmonično družinsko življenje, pa ga trenutni vzgib zapelje čez plot. Poštenost postavljamo nadvse visoko, pa se vendar lotimo dvomljivega posla, ker precej "nese"...

METAODLOČITVE, VREDNOTE IN OBNAŠANJE

Pri tem pa je vendar zanimivo, da tudi v konfliktu z močno izraženimi potrebami, naše vrednote in ideali ne potegnejo vedno krajšega konca. Vsaj za človeka velja, da se v tovrstnih konfliktih često odloča za vrednote in ideale, čeprav na račun neposrednih zadovoljstev in pogosto na račun velikih, da, celo skrajnih žrtev. Zagnemo lahko kar pri znanem in psihološko zanimivem pojavu odlaganja zadovoljitve. Seveda poznate pregovor, ki pravi, da je boljši "vrabec v roki kot golob na strehi". Toda ljudje se kar pogosto odločajo tudi za nasprotno strategijo, za goloba na strehi. Ta strategija je smiselna seveda samo tedaj, če se naučimo dobiti v roke goloba, ki se v začetku brezskrbno sprehaja daleč od nas po strehi. Tako živali kot tudi majhne otroke je silno težko naučiti, da se odpovedo trenutnemu zadovoljstvu v korist poznejši zadovoljitvi, tudi če je ta veliko izdatnejša. Saj veste kako se konča zgodba o mamici in očku, ki dopovedujeta svojemu malčku, da danes ne bo dobil

igračke, ki jo vidi v izlozbi, ker bo lahko drug mesec, ko bosta dobila denar, dobil veliko večjo in lepšo igračo. Pa vendar kažejo raziskave, da se že otroci uspešno učijo odlaganja zadovoljitev in še več, kaže, da so tega zmožne celo živali. Kot vidimo iz slike 2, nam predhodna izbira ali metaodločitev - tudi v obliki moralne ali vrednostne opredeljenosti olajša dejansko odločitev zadovoljitev.



Slika 2. Vpliv vnaprejšnje odločitve in metaodločitve na odlaganje zadovoljitev. Če se bomo nenadno znašli v izbirni situaciji (levo), bomo izbrali takojšnjo zadovoljitev, čeprav bo manjša. Če pa se bomo prej "v svoji glavi" (sredina), odločili za odloženo zadovoljitev, je večja verjetnost, da bomo v konkretni situaciji (spodaj) tako tudi storili. Podobno lahko tudi neka moralna obveza ali vrednota vnaprej "prejudicira" našo odločitev (desno). Zdi se, kot da bi neka vnaprejšnja odločitev ali metaodločitev ojačila eno izmed alternativ v izbirni situaciji

Konflikt med potrebami in vrednotami v več pogledih spominja na situacijo odlaganja zadovoljitev, ki je v bistvu vedno tudi konflikt: izbira med takojšnjo zadovoljitvijo (ki je običajno manjša) in odloženo zadovoljitvijo (ki je običajno izdatnejša). Potrebe usmerjajo k neposrednemu in hitremu zadovoljstvu, vrednote in ideali pa k bolj posrednim, manj oprijemljivim in često tudi bolj oddaljenim ciljem. Vendar imajo tudi vrednote pomembne adute na svoji strani. Med najpomembnejšimi je ta, da nam potegovanje za ideale in vrednote krepi samozavest in prispeva k pozitivni podobi o sebi. Ideali in vrednote so pač nekaj, kar ocenjujemo kot dobro, pravilno in zaželeno; če se obnašamo v skladu z njimi, se s tem avtomatično ojači vrednotenje samega sebe. Drug pomemben adut je ta, da tovrstno obnašanja odobrava tudi naša okolica, kar spet pozitivno vpliva na našo samopodobo.

Kot na eni strani ugotavljamo, da vrednote in ideale žal prepogosto žrtvujemo na račun trenutnih potreb (evenutalno tudi na škodo samovrednotenja), tako najdemo na drugi strani presenetljive primere, da se ljudje ali skupine tudi za ceno velikanskih žrtev ne odpovedo svojim vrednotam in idealom. Zgodi se, da izberejo raje celo smrt. To je pojav, ki ga s stališča psihologije in še posebej psihologije motivacije ni tako lahko razložiti. Morda lahko na poseben način vnaprej ojačimo svoje odločitve s ti. metaodločitvami ali pa z vnaprejšnjimi odločitvami ali "zavezami" (glej tudi besedilo k sliki 2). Predstavljamo si lahko, da z neko metaodločitvijo preusmerimo normalni razvoj privlačnosti določenih izbirnih ciljev in sicer tako, da tisti cilj, ki ga sprva smatramo za pomembnejšega to tudi ostane. Če torej v situaciji pred trenutkom aktualne izbire, ko ima naš "ideal" večjo vrednost kot neka potreba, ki za sedaj še ni aktualna, za trdno sklenemo, da bomo vztrajali pri njem, je toliko večja možnost, da bomo ostali pri tem tudi v poznejši situaciji, ko bo izbira postala dejansko aktualna.

VREDNOTE PROTI VREDNOTAM

Naše obnašanje se ne ujema vedno z vrednotami samo zato, ker tem vrednotam nasprotujejo potrebe. Vrednotam lahko nasprotujejo tudi - druge vrednote. Lahko se nam npr. zdi, da obnašanje nekoga ni v skladu z neko vrednoto, a pri tem je prav mogoče, da je dejansko v skladu z neko drugo vrednoto. Neka oseba je lahko velik in prepričan pacifist in se v življenju ravna po svojih pacifističnih vrednotah. Zaradi načelnega zavračanja orožja ta oseba, denimo, odkloni običajno služenje v vojski in to ne glede na to, da bo zaradi tega lahko prizadeta - morda bo morala odslužiti bistveno daljši čas civilnega služenja, morda bo celo tvegala kazen. Toda ista oseba bo morda v primeru, da bi prišla do dejanskega napada na njeno domovino, prišla za orožje in celo ubijala. Ni treba, da bi jo nekdo k temu prisilil. Zadostuje že dejstvo, da so v njeni vrednostni hierarhiji patriotske vrednote uvrščene še više kot pacifistične. V situaciji, ko sovražnik napade, bi nujno prišlo do konflikta med obema skupinama vrednot in oseba, ki jo poznamo kot pacifista, bi ravnala v nasprotju s to vrednostno usmeritvijo. Razlog pa ne bi bil v konfliktu z določeno potrebo, temveč v konfliktu z neko drugo vrednoto, ki bi prevladala nad pacifizmom.

Ste kdaj pomislili na to, da ste pravzaprav redko naleteli na človeka, ki ne bi znal dosti jasno izraziti svojih vrednostnih prepričanj? In da ste redko naleteli na nekoga, ki bi ta prepričanja enako jasno izpričeval v dejanjih? Ste morda naredili še korak dalje in se vprašali, ali ni morda celo res, da gre tu v bistvu za dva različna procesa: prvi zadeva besedno osvajanje vrednot, drugi pa vedenjsko.

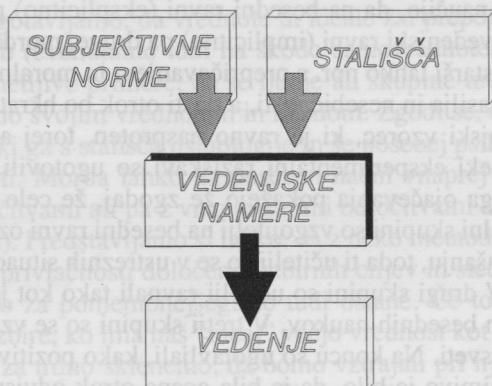
Prav to je morda posebno pomemben vzrok za razhajanje med vrednotami, ki jih deklarativno izražamo in ravnanjem. Psihološko govorimo o procesu razlikovalnega (diferencialnega) učenja. Neredko se namreč dogaja, da smo "nagrajeni", ko na besedni ravni vrednotimo neko ravnanje, da pa smo za to ravnanje, ko ga dejansko pokažemo, celo "kaznovani". Dogaja se tudi, da starši z besedami vcepljajo svojim otrokom lepa načela in vrednote, ko pa se otroci vedejo v skladu s temi načeli, pa naletijo na neodobravanje. V takšnem procesu razlikovalnega učenja se prav lahko ustvari dvojni, nekako dvotirni odnos do vrednot: na besedni ravni se oblikujejo drugačne vrednote kot na vedenjski ravni. Predstavljajte si otroka, ki mu starši govorijo, da je edino prav in lepo govoriti vse po resnici; ko pa nesrečnik zato odkrito in iskreno poroča drugim o domačih stvareh in pride to staršem na ušesa, je vse narobe. Zgledovalno učenje lahko tudi utrjuje to dvotirnost: osebe, ki jih posnemamo (naši

modeli), nas naučijo, da na besedni ravni (eksplicitno) postavljamo v ospredje ene vrednote, na vedenjski ravni (implicitno) pa druge, morda prav nasprotno. Agresivni in egoistični starši lahko npr. s prepričevanjem in moralnimi nauki otroku privzgojijo načela nenasilja in nesebičnosti, a taisti otrok bo hkrati na vedenjski ravni osvojil njihov vedenjski vzorec, ki je ravno nasproten, torej agresivno in egoistično obnašanje. V neki eksperimentalni raziskavi so ugotovili, da se učinki omenjenega diferencialnega ojačevanja pokažejo že zgodaj, že celo pri otrocih iz vrtca. V eni eksperimentalni skupini so vzgojitelji na besedni ravni oznanjali dobre nauke in lepa načela o obnašanju, toda ti učitelji so se v ustreznih situacijah obnašali prav nasprotno, "grdo". V drugi skupini so učitelji ravnali tako kot je prav in lepo, vendar niso delili nobenih besednih naukov. V tretji skupini so se vzgojitelji obnašali skladno z besednimi nasveti. Na koncu so ugotavljali, kako pozitivno so otroci ocenjevali vzgojitelje. Zanimivo je bilo, da je bila ocena otrok odvisna predvsem od tega, kako "moralni" so bili vzgojitelji na besedni ravni. Najbolj pozitivne ocene so dobili vzgojitelji, ki so oznanjali lepa načela in to ne glede na to, ali je bilo njihovo vedenje v skladu z njimi, ali pa je bilo celo naravnost nasprotno. Dvotirnost pri izpolnjevanju moralnih načel in vrednot otrok ni motila in prav verjetno je, da tudi mnogih odraslih ne moti. Na ta način pa se takšna dvotirnost ne zmanjšuje, temveč prej obratno, ojačuje se in pogloblja.

VEDENJSKE NAMERE

Nadaljnji vzrok za obravnavana neskladja med vrednotami in obnašanjem je še nekoliko bolj prikrit in prefinjen. Če že govorimo o vplivu vrednot na obnašanje, se vprašajmo, kako vplivajo vrednote na obnašanje. Vrednote so zelo posplošena oblika motivacijskih ciljev in kognitivnih predstav ter prepričanj. O našem vedenju pa odločajo neposredne odločitve, namere in izbire. Malo je verjetno, da lahko vrednota neposredno, direktno sproži vedenje.

Naše vrednote so lahko ustrezne, izoblikovane, njihove hierarhije jasno postavljene, in poleg tega tudi niso v konfliktu z drugimi vrednotami ali potrebami, a vseeno se kaj lahko zgodi, da jim naša dejanja ne bodo ustrezala. Na strani vrednot v teh primerih takorekoč ne najdemo "napake". Kaj je tedaj z našimi dejanji, da se ne ujemajo z vrednotami in načeli? Morda bi si lahko pri iskanju odgovora pomagali z ugotovitvami psihologov, ki so raziskovali stališča. Podobno, kar velja za odnos med vrednotami in obnašanjem, velja tudi za odnos med stališči in obnašanjem. Psihologa Ajzen in Fishbein (1977; tudi Ajzen, 1985, 1988) sta se temeljito ukvarjala z vprašanjem, kakšna je zveza med stališči in normami na eni strani ter samim obnašanjem na drugi strani. Ugotovila sta, da ta zveza ni neposredna, temveč posredna. Med stališči in normami ter vedenjem posreduje poseben psihični mehanizem, ki sta označila z izrazom vedenjske namere (glej sliko 3). Stališče ne vpliva neposredno na vedenje, ampak posredno s pomočjo vedenjskih namer. Rečeno z drugimi besedami: v skladu z nekim stališčem bomo ravnali šele tedaj, če se bo v nas oblikovala jasna namera in odločitev o tem. Ta šele sproži dejansko vedenje. Stvar je videti torej dokaj preprosta: če vedenjske namere niso prisotne, tedaj tudi ne bo ustreznega vedenja.

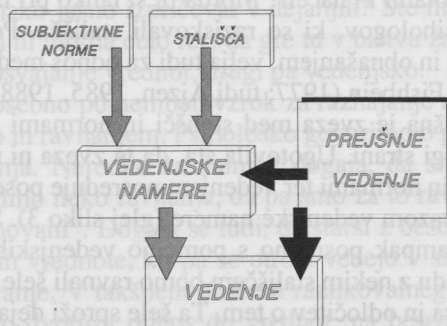


Slika 3. Fishbeinov in Ajzenov model: na obnašanje vplivajo stališča in norme, vendar le s posredovanjem vedenjskih namer.

Nekako v tem smislu si moramo predstavljati tudi vplivanje idealov in vrednot na vedenje. Po vsej verjetnosti je tudi njihov vpliv posreden, morda še bolj posreden kot vpliv stališč, ki so že sama bolj specifična in konkretna kot so vrednote. Pacifizem kot vrednota verjetno vpliva na niz stališč, ki so v zvezi z nekim konkretnim obnašanjem, to obnašanje pa se sproži, če se oblikujejo in aktivirajo ustrezne vedenjske namere.

PREJŠNJE OBNAŠANJE

Ko se že sprašujemo o faktorjih, ki vplivajo na vedenje (to pa je, ali pa ni v skladu z določenimi vrednotami), ne smemo pozabiti na prejšnje vedenje. Obilo raziskav je, ki so pokazale, da se v neki situaciji obnašamo predvsem tako, kot smo se obnašali poprej v podobnih situacijah. Naše sedanje vedenje je močno odvisno od našega prejšnjega vedenja. Teoretski model dejavnikov, ki vplivajo na obnašanje (stališča, norme, vedenjske namere) lahko razširimo še na eno pomembno kategorijo: prejšnje obnašanje. Tako se model, ki sta ga uveljavila Ajzen in Fishbein (1977), razširi v model, ki sta ga predlagala leta 1979 Bentler in Speckart (Slika 4).



Slika 4. Bentler-Speckartov model obnašanja. Zajema tudi vplive prejšnjega obnašanja in dopušča možnosti neposrednega vpliva na obnašanje (brez posredniške vloge vedenjskih namer).

SAMOREFLEKSIJA

Odnos med vrednotami in obnašanjem lahko postane neskladen tudi zato, ker lahko spremenimo vrednote. Wilson in sodelavci (1984) so ugotavljali, da se stališča, ki jih imamo do določenega obnašanja lahko spreminjajo tedaj, kadar razmišljamo o njih in o svojem obnašanju. Pogosto razmišljamo o tem, zakaj delamo tako, kot delamo, zakaj se počutimo tako, kot se počutimo. Razmišljanje o lastni dejavnosti (samorefleksija) - tudi o lastnih stališčih in vrednotah - pa lahko vpliva na prvotna stališča in vrednote in jih spremeni. In če je bilo prvotno stališče v skladu z obnašanjem, se lahko ob takšni spremembi stališča pojavi neskladnost med stališči in obnašanjem. Obnašanje se lahko ohrani, medtem ko se stališče že spremeni.

Vzemimo npr. učenca, ki je neuspešen v šoli in ima tudi negativen odnos do šole in učenja, češ učenje in šola tako nista pomembna. Njegovo vedenje je v skladu s tem stališčem in o kakem učenju in pripravljanju ni govora. Toda postopno ga okoliščine in opozorila primorajo, da začne razmišljati drugače. Hočeš nočeš mora priznati, da je od učnega uspeha marsikaj odvisno in da šola ni tako nepomembna. Utegne se zgoditi, da se bo njegovo stališče korenito spremenilo in mu bo postalo jasno, da je učenje "čisto v redu". Toda sprememba stališča je eno, sprememba vedenja pa drugo. Nevajen resno delati se obnaša še naprej enako. Zdaj seveda njegovo obnašanje ni več skladno s stališčem; obnašanje je ostalo enako (pod vplivom prejšnjega obnašanja), stališče pa se je medtem spremenilo.

OSEBNOSTNA INTEGRACIJA VREDNOT

Danes velja za že skoraj notorično resnico, da živimo v obdobju krize vrednot. In če smo iskreni, je treba povedati tudi to, da se v svetu govori o krizi vrednot od časa, ko se je pojem vrednote sploh pojavil v modernem svetu. In kaj pravzaprav mislimo s krizo vrednot? To ni povsem jasno. Hočemo povedati, da ne ravnamo tako, kot nam vrednote velevalo? Res je pogosto tako in spoznali smo nekaj razlogov, zakaj je tako. Ali pa želimo reči, da človeštvo ne pozna vrednot, vsaj tistih pravih ne? Morda pa mislimo predvsem na to, da se pojavljajo od posameznika do posameznika, od skupine do skupine različne vrednote, vrednostne orientacije in da to vodi v zmedo in konflikte? Prav verjetno je, da nam kriza vrednot pomeni celo vse to, kar smo našeli.

Tako se nazadnje lahko tudi zdi, da v krizi sodobnega sveta (in katera sodobnost ne pozna svojih kriz?) ne gre toliko za krizo vrednot kot takšnih. Z njimi najbrž ni nič narobe. Še vedno veljajo, še vedno imajo mnoge med njimi univerzalno veljavnost in čeprav se vrednote in vrednostne usmeritve tudi spreminjajo, ni v tradicionalnem repertoarju vrednot nič takšnega, česar bi se nam bilo treba pretirano sramovati. Današnji čas najbrž ne terja patetičnih pozivov k prevrednotenju vrednot.

Po drugi strani problem najbrž tudi ni v tem, da ljudje - posamezniki ne bi poznali vrednot ter z njimi povezanih moralnih načel in etičnih idealov. Poznajo jih, kot pa smo videli, jih ni tako enostavno vskladiti z lastnim obnašanjem. Veliko ovir je, ki nam preprečujejo, da bi vselej ravnali natanko tako, kot nam velevalo naša načela, vrednote in ideali. Filozofi in drugi misleci so se v zgodovini dosti ukvarjali z vprašanjem, kako doseči in zagotoviti moralno ravnanje. Že to je jasen dokaz, da ne gre za lahko in preprosto nalogo. Najbolj elementarni poskusi so se končali kot zbirka moralnih načel in navodil za ravnanje. Veliko bolj, a žal tudi ne povsem, so bili uspešni religiozni voditelji in preroki, ki so s svojim zgledom pokazali, kako je treba

moralno ravnati. Morda so bili njihovi zgledi za večino njihovih občudovalcev preveč popolni, da bi jim lahko zares uspešno sledili. To je vsekakor obžalovanja vredno, je pa človeško.

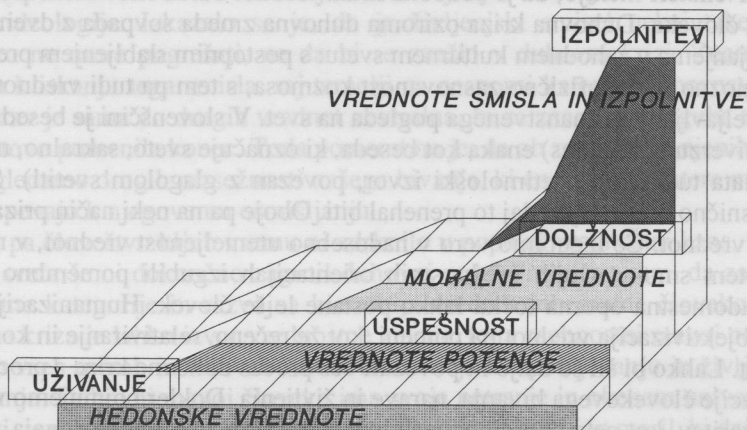
Sokrat in Platon sta, kot kaže, menila, da je vednost o dobrem že nekakšno zagotovilo, da bomo dobro tudi počeli. Ampak to pričakovanje se je izjalovilo. Sumljivo je bilo že Aristotelu, ki je trezno ugotovil, da v etiki ne gre za to, da bi vedeli, kaj je dobro, ampak za to, da bi ravnali dobro. Toda prav tu je problem. Tudi če se zavedamo moralne odgovornosti in če neko ravnanje jasno spoznamo kot edino pravilno in nujno v moralnem smislu (in s tem izpolnimo pogoj, ki ga je postavil Immanuel Kant), se prečesto zgodi, da ne bomo tako ravnali. Vse to nas vodi k ugotovitvi, da imamo pravzaprav opraviti s krizo, ki bi jo še najbolj označili kot krizo morale ali celo kot krizo osebnosti. Ni človekov problem toliko v tem, kje in kako najti moralna pravila in v tem, da ugotovi, katere cilje, vrednote in ideale je treba spoštovati; vse to je človeštvo kolikor toliko uspešno (vsaj kolikor je v njegovi duhovni moči) opravilo in to že v preteklosti. Njegov star in morda večer problem pa je, kako vrednote uskladiti s svojimi dejanji. Trajno se znajde v razkoraku med načeli in ravnanjem, v razkoraku med eksplicitno veljavnimi vrednotami in vrednotami, ki implicitno izhajajo iz njegovega dejanskega vedenja.

VREDNOTNE HIERARHIJE IN KRIZA VREDNOT

Naša raziskovanja vrednot seveda tudi ne morejo dokončno odgovoriti na ta problem. Lahko pa marsikaj osvetlijo. Motivacijske hierarhije in hierarhije vrednot nam dokaj jasno pokažejo, da so konflikti med vrednotami in potrebami toliko težji in bolj neugodni, kolikor bolj so temeljne potrebe nezadovoljene in frustrirane. Urgentna težnja po zadovoljitvi prikrajšanih motivov se ne ozira mnogo na to, ali se bo realizirala na moralno zares neoporečen način. Moralna drža je lahko lažja, če smo rešeni najbolj neprijetnih konfliktov in tegob. Po drugi strani pa je lahko življenje, polno težav in celo trpljenja, v katerem nimamo dosti možnosti, da bi uživali, moralnejše in smiselnejše. Moralna načela, vrednostne orientacije in hierarhije pri vseh ljudeh niso enako jasno izoblikovane. Vendar tudi toga načela ne pomenijo nujno dobre moralne orientacije. Togo držanje nekega moralnega principa lahko pomeni tudi to, da bomo ob tem principu pozabili na višja, hierarhično pomembnejša načela in vrednote. Čim bolj univerzalno je naše moralno in vrednostno presojanje, tem manj bo razhajanj med načeli in ravnanjem. Razvoj vrednotenja kaže, da v povprečju z zrelostjo narašča vloga moralnih in izpolnitvenih vrednot (in relativno upada vloga hedonskih ter potenčnih - glej sliko 5). Ne bi potemtakem kazalo prisluhniti tej razvojni tendenci? Ta razvojna težnja se kar lepo ujema z vrednostnim rangiranjem samih vrednot, ne le v naši, temveč tudi v drugih kulturah. Izpolnitvene in moralne vrednote so kot vrednostni ideali pred potenčnimi in hedonskimi. To najbrž ne pomeni, da bi morali naše hedonske in potenčne cilje po vsej sili zavirati in se jim odrehati. Pomeni pa, da bi jih morali meriti skozi optiko moralnih in duhovnih vrednot in jih s tem dvigniti na etično raven.

Pri vsem tem je morda najbolj zanimivo prav to, da čista kulturno normativna, socialna morala ne predstavlja vrhunca človekove vrednostne usmerjenosti. Nepopolna morala je tista, ki kot končnega cilja tudi v moralnem smislu ne priznava posameznikove življenjske in osebne izpolnitve. Prav na tem mestu bi se morala naša moralna hierarhija ujeti z motivacijsko hierarhijo, prisotno v človekovi naravi in osebnosti. Težnja po smislu in uresničenju osmišlja tudi naše moralno delovanje

in to bolj kot zahteva po ohranjanju socialnega reda. In tega navsezadnje tudi ni mogoče ohraniti, če ga ohranjamo s sredstvi, ki kršijo človekovo osebnostno izpolnitev. Naše vrednostne orientacije dobijo pravi smisel šele, če so utemeljene v stvareh, ki ljudem dejansko pomenijo življenjski smisel - v ustvarjanju, samooblikovanju, ljubezni in upanju.



Slika 5. Razvojna hierarhija vrednot.

Kriza vrednot je torej predvsem moralna kriza osebnosti, kriza njene integracije in njenega samorazvoja. Osebnostna izpolnitev vnaša v vrednostni sistem in vrednostno hierarhijo posameznika red, ki premošča moralno omahovanje in razhajanja med moralo in dejanji. Če ne v popolnosti, pa toliko, kot je to človeku sploh možno. Resnično, človeštvo potrebuje na moralnem področju nekakšno "tehniko", ki bi spominjala na učinkovitost tehnike, ki jo je razvil človeški razum za obvladovanje narave. Človek potrebuje to drugo tehniko za obvladovanje svoje lastne narave, ki pa je osebnostna: materialna in duhovna hkrati. Ta tehnika temelji na človekovih zmožnostih, da svoje bivanje in življenje smiselno izpolni. Če oblikujemo svoje pomembne odločitve in metaodločitve na izpolnitvenih vrednotah, potem se verjetno bistveno zmanjša nevarnost, da bomo ravnali proti našim principom. In šele ta tehnika, ki je morda celo tehnika v bolj izvornem pomenu besede (gr. tehne = umetnost), nam bo pomagala postaviti ono drugo tehniko na mesto in rang, ki ji v prioritetah človekove osebnosti gre. Služiti mora največjemu cilju, ki ga lahko človek sebi postavi na tem svetu, izpolnitvi svoje osebnosti in svojega smisla. In temu cilju so lahko drugi cilji samo sredstvo.

KRIZA VREDNOT IN DUHOVNA KRIZA

Vse kaže, da ima kriza vrednot morda zelo globoke korenine. Pojem vrednote kot filozofski pojem sploh ni star. Res je, da se pojmovanje vrednot že skriva v antičnih pojmih kot sta npr. pojem dobrega, pojem vrline (čednosti) in morda še v kakšnem drugem pojmu. Pojmi, ki nam danes označujejo vrednote - npr. pojmi spoznanja, lepote, svobode - so vsekakor prisotni že v delih starih filozofov. V novoveški znanosti se pojem vrednote pojavi pravzaprav najprej v ekonomskih spisih, od tam pa so ga prevzeli drugi. To je morda simptomatično. Če je prototip pojmovanja

vrednote menjalna vrednost in koristnost, potem smo daleč od pojma vrednotenja, ki je utemeljen na metafizični ali pa recimo religiozni ideji dobrega. Ko vrednote nimajo več utemeljitve, ki bi bila neodvisna od posameznika ali družbe, ko so torej utemeljene le še na subjektu, postanejo relativne. Težko je najti soglasje o njih in konfliktnost vrednot ter vrednostnih hierarhij je nujna posledica tega stanja.

Nekateri menijo, da je sodobna kriza vrednot odraz širše duhovne krize sodobnega človeka. Duhovna kriza oziroma duhovna zmeda sovпада z dvema velikima dogajanjema v zahodnem kulturnem svetu: s postopnim slabljenjem prepričanosti v religiozno in metafizično zasnovanost kozmosa, s tem pa tudi vrednot in morale in z uveljavljanjem znanstvenega pogleda na svet. V slovenščini je beseda svet (kozmos, univerzum, mundus) enaka kot beseda, ki označuje sveto, sakralno, numinozno (obe imata tudi skupen etimološki izvor, povezan z glagolom svetiti). Svet, ki je prej resnično bil svet, je zdaj to prenehal biti. Oboje pa na neki način prizadeva presojanje vrednot. Če izgubimo vero v nadosebno utemeljenost vrednot, v njihovo svetost, potem smo v svojih vrednostnih orientacijah izgubili pomembno oporno točko. Nadomestna oporna točka lahko postane le še človek. Humanizacija in s tem tudi subjektivizacija vrednot pa pomeni, kot že rečeno, relativiranje in konfliktnost vrednot. Lahko bi šli še dalje in povezali ves proces duhovne krize s procesom desakralizacije človekovega bivanja, narave in življenja. Dokler pojmujeemo vse to kot božjo stvaritev, kot nekaj numinoznega in svetega, ima vse, kar se dogaja, tudi vrednostni značaj, že zato, ker se povezuje z najvišjo vrednoto, z božanskim. Dotlej svet ostaja svet. Dvom v božanski izvor sveta in njegova desakralizacija omajeta tudi oporna izhodišča za vrednotenje in moralo.

Simptomatično za to izgubo je morda že to, kakor opozarja tudi Stres (1986), da se je v novi dobi pojem vrednote šele pojavil kot diskurzivni pojem filozofije in znanosti. Kot da bi prej tega pojma ne potrebovali, in je postal nujen tedaj, ko je namesto intuitivnega, na religiozno in metafizično utemeljenost oprtega prepričanja o dobrem, nastopila potreba po nadomeščanju te utemeljitve z drugimi. Tako smo v filozofiji priče vedno novih poskusov, da bi utemeljili teorijo vrednot (zlasti od Kanta naprej), a tudi bravuroznih obratov v pojmovanju vrednot, npr. v Nietzschejevi doktrini prevrednotenja vrednot. Vendar ničejanska kritika vrednot ni nazadnje nič drugega kot podrejanje enega vrednostnega sistema drugemu, apolonskega dionizičnemu. Moč in svoboda naj bi detronizirali civilizacijske ideale družbene in vsakršne harmonije. Tudi v eksistencialistični filozofiji Martina Heideggra najdemo očitke, da skuša filozofija vrednot s poudarjanje vrednostnih kategorij zapolniti človekov prastrah pred ne-bivanjem, temeljno človekovo tesnobo, s katero se ne želimo zares soočiti. Po drugi strani bi bilo mogoče oporekati, da se prav v svetu vrednot lahko vzdignemo do kategorij bivanja, s katerimi lahko presežemo to tesnobo (ki je globlja od kakršnegakoli drugega strahu). Seveda pa to nikakor niso poljubne vrednote, ampak samo tiste, ki jih dosegamo z dejanji, ki dajejo naši eksistenci neodvzemljiv smisel. Jacques Lacan je s svojo tezo, da je želja odraz "manka" človekove biti, torej odraz nepopolnosti človeškega bitja morda bližje heideggrovski različici eksistencializma, kot se običajno misli.

Lahko torej krizo vrednot povežemo z izgubljanjem opornic, ki sta jih človeku dajali religija in metafizika, ki sta mu predstavljali življenje in svet kot nekaj smiselnega in vrednega? Tega smisla nista uspeli docela povrniti niti novoveško povzdigovanje osebnosti kot vrednote po sebi, niti znanost, ki se je docela odrekla vrednostnim presojam. Zaradi nedvomnih uspehov in napredka je znanstveni pogled očaral novoveškega in modernega človeka. Prispeval pa je tudi k nadaljnji desakralizaciji sveta, pomagal odstranjevati sveto in numinozno, pri tem pa se je le izkazalo, da ni

uspel v celoti nadomestiti vsega izgubljenega. Pomagal je razumeti in razložiti svetovno dogajanje, ni pa ga uspel osmisлити na način, ki bi v smiselnotnem pogledu lahko enakovredno nadomestil religiozno gledanje. Vendar ne smemo pozabiti, da znanost tudi nikoli ni pretendirala na to, da bi nadomestila religijo, ali pa umetnost. Tej pretenziji so se - neuspešno - vdajali ljudje, ki jih je napredek znanosti zaslepil za druge pomembne stvari. In vdajali so se ljudje, ki so jih indoktrinirale enostranske ideologije. Izkazalo se je, da je življenjski smisel nekaj takega, česar človeštvo ne more pogrešati, ne da bi se znašlo v duhovni krizi. Znanost lahko prispeva k iskanju tega smisla, saj temelji na nesporni kategoriji spoznavnih vrednot, čeprav je sama do drugih vrednot nevtralna. In za znanost bi izguba te nevtralnosti gotovo pomenila konec. Toda pomembno je, da ob znanosti in njenih dosežkih ne spregledamo drugih razsežnosti našega bivanja, ki enako in nekatere morda celo bolj prispevajo k njegovemu osmišljanju.

Zakaj pa človeštvo kljub vsemu ni zdrknilo v popolni vrednostni kaos, zakaj njegovega sveta še ni dokončno zagrnil duhovni mrk? Prepričan sem, da zato, ker so vrednostne kategorije in razvojna hierarhija vrednot inherentne človekovi naravi. Duhovna kriza je lahko izvor vrednostne zmede, toda osebnotni razvoj posameznika se ob vseh ovirah in težavah vendarle usmerja k izpolnjevanju in življenjskemu osmišljanju. Duhovni razvoj človeka ima svoje notranje in obenem univerzalne zakonitosti, je njegov kašipot k ponovnemu odkrivanju dejanj in meril, ki dajejo eksistenci in življenju smisel. Desakralizacija sveta in fascinacija nad stvarnostjo, kakršno nam kaže vrednostno nevtralni znanstveni pogled, predstavljajo navsezadnje tudi - morda nujne in neizogibne - spremljevalne procese človekovega samospoznanja in samorazvoja. Človek mora navsezadnje premisliti in preiskusiti možne poglede in možne razlage sveta, tudi za ceno, da ga začasno odtujijo od vidikov stvarnosti, ki so zanj morda najbolj vredni in dragoceni. Toda na te ne sme in tudi ne more dokončno pozabiti. Neogibno bo moral razmisliti tudi o mejah in nepopolnostih teh odtujevanj. Danes se že jasno postavlja v primeren kritični odnos in v prihodnje bo ta proces še močnejši. Kot ima človek v sebi moči, da uskladi protislovja znotraj samega sebe in svoje osebnosti, tako ima v sebi moči, da poravna svoj odnos do sveta. Njegov najvišji potencial je duhovna in s tem osebnostna izpolnitev. Vodi ga v osmišljanje življenja in v občutje poslanstva, ki ima vzrok v stvareh, ki presegajo zgolj vrženost v svet. Ljubezen je kot najvišji domet osebnostne izpolnitve zagotovilo, da bo človeštvo svojemu poslanstvu lahko kos. Skoznjo se človeku neizbrisno razkriva, da je svet resnično - svet.

Duhovna kriza se je kajpak odrazila tudi v družbenem dogajanju. Družbeni sistemi so v svoje ideološke platforme sprejeli vrednostne hierarhije, ki so se morale logično oblikovati po izgubi religioznega in metafizičnega referenčnega okvira. V vsakem primeru se je kot nadomestno izhodišče pojavil človek. Le da je ena pot humanizacije vrednot vodila v individualizacijo in podrejanje vrednot posamezniku, druga pa v kolektivizacijo in podrejanje posameznika in vrednot realnim in namišljenim zahtevam kolektivnega življenja. Ena je povzdigovala človekove individualne potrebe (pri čemer je bolj ali manj temeljito pozabila na njegove duhovne potrebe), druga pa družbene zahteve. Pri tem je, vsaj po mojem mnenju, individualizacija še vedno manjše zlo, ker menim, da v posamezniku tli inherentni potencial samorazvoja, ki vodi k osmišljanju in ljubezni. Kolektivizem v obliki komunizma, a tudi oni, bolj prikrit, v fašizmu, pa spravljata prav ta potencial v nevarnost. Kot je videti in je pokazala zgodovina, niti nadomestne kolektivistične vrednote, niti z njimi povezano nasilje in prisila nimajo dovolj moči, da bi ta potencial dokončno ogrozile.

VREDNOTE NAŠEGA ČASA

Danes živimo v času, ki je zelo protisloven in prav zato se zdi še posebno usoden. Spremembe, ki jih doživljata svet in z njim mi vsi, vzbujajo na eni strani upanje. Še več, ob njih, takšnih, kakršnih ni nihče pričakoval, tudi eksperti ne, se zdi kot da se res odpira nova doba, v kateri so mogoči tudi čudeži. Po drugi strani ne moremo mimo dejstva, da živi večji del človeštva v revščini in lakoti. Ne moremo mimo dejstva, da je človeštvo preživel stoletje, ki je po grozotah in trpljenju zasenčilo vsa druga. Ne moremo mimo dejstva, da so v naši najbližji sosesčini nočne more postale stvarnost in izpodrinile človeka vredno življenje.

Je ob tem še mogoče in še etično, da nekdo na glas izraža opitimizem in vero v človeka, v osebnost, v vrednote? Ampak, na drugi strani, je ob tem etično in vredno človeka, da opusti upanje? Ni to najbolj potrebno in upravičeno takrat, ko se brezno obupa najbolj odpre? Človek je zagonetno bitje, tudi samo polno protislovij. Ni simptomatično, da je zagrešil največ zla takrat, kadar ga je počenjal v imenu najvišjih ciljev? Ni s svojimi sredstvi sproti rušil prav tistih velikih ciljev, ki naj bi jih z njihovo pomočjo ustvarjal? Človeštvo je velikokrat izhajalo iz ciljev in je sredstva presojalo po njih. Pri tem smo pozabljali, da lahko nekatera sredstva pomenijo kršenje prav tistih in morda celo pomembnejših ciljev, ki naj bi jih z njimi dosegali. Ideološki cilji, v katerih je šlo npr. za revolucijo, za ti. nacionalne cilje, za rasno čistost itd., za neomejeno moč in svobodo, vedno za cilje, ki naj bi izboljšali ljudem življenje in povečali njihovo svobodo, nikakor pa naj bi jih ne pobijali v njihovem imenu - ti cilji so se izvajali s sredstvi masovnega preganjanja in uničevanja. Bolj kot je cilj opravičeval sredstvo, bolj strahotne posledice so ta sredstva povzročala. Bolj ko je cilj opravičeval sredstvo, bolj so sredstva spreminjala cilje v njihova grozljiva nasprotja. In tako se je dogajalo in se dogaja, da je človeštvo svoja moralna načela, ki jih pozna in priznava že tisočletja, z napačnimi sredstvi in napačnimi razlagami najbolj drastično kršilo.

V tem protislovnem ravnanju je sodobno človeštvo zabredlo v dve veliki zagati. Eno izmed njih predstavlja politično nasilje, drugo pa ekološka zanka, ki smo si jo počasi in zanesljivo nadeli okrog vratu. Težko je reči, katera je nevarnejša in usodnejša. Pa vendar se mi zdi, da se skriva izhod iz obeh zagat v reševanju človekovih notranjih, osebnostnih in duhovnih zablod. Ne smemo pozabiti: človek ni samo žrtev nasilja, žrtev onesnaževanja, on sam je tudi ustvarjalec obojega. Mar ne izvirata eno in drugo iz njegovih notranjih, nerazrešenih dilem? In morda stvar ni toliko v tem, da gre za nerazrešene dileme, kolikor v tem, da smo v strahovih in v hlastanju za vsem mogočim in nemogočim postali slepi, da zato niti ne vidimo več jasno niti dilem, niti problemov, kaj šele rešitev. Naj povem samo dva primera. Po hudih izkušnjah z nedemokratskimi političnimi rešitvami mora biti vsakemu razumnemu jasno, da je demokracija s strpnostjo in spoštovanjem posameznika edina sprejemljiva alternativa na političnem področju. Toda moralno in duhovno nezreli bomo vedno znova posegali po nedemokratičnih ciljih in sredstvih in postajal njihove žrtve. In po današnjem stanju našega okolja, našega planeta in njegovih življenjskih razmer, mora biti vsakemu razumnemu jasno, da je ekološko ozavešeno ravnanje edina možna alternativa na tem področju. Ampak spet, moralno in duhovno nezreli, si bomo vedno znova jemali čas za odlaganje, se pehali za kratkoročnimi rešitvami in si zatiskali oči pred katastrofo, ki niti ni več tako odmaknjena.

Človek je posebno bitje, tudi zato, ker, v nasprotju z vsemi zakoni, nekako beži pred lastno srečo. Ne zato, ker si je ne bi želel, ampak zato, ker ne zna identificirati tistih ciljev, ki bi ga na koncu osrečili in se opoteka od enega do drugega manjvred-

nega cilja, ki ga na koncu koncev vedno onesreči. Vera, upanje in ljubezen niso tudi današnjemu človeku kašipot zgolj zato, ker gre za krščanske vrednote - in mimogrede, mnogi kristjani so zelo pogosto pozabljali nanje - ampak zato, ker se v njih skriva globoka modrost. Ob njih dobijo tudi vse druge vrline in vredote šele pravi smisel, s tem pa dobi smisel tudi vsa naša eksistenca. Vera, upanje in ljubezen osmišljajo vse drugo, kar je vredno in ničesar, kar je vrednega, ne izključujejo.

Brez njih, brez volje po smislu in po izpolnitvi, bo vodilo človekovega ravnanja lahko samo strah: strah pred neugodjem, strah pred bolečino, strah pred revščino in strah pred smrtjo (ne nazadnje tudi strah pred strahom). Človek, oropan vere, upanja in ljubezni se lahko pred temi strahovi zateka samo k začasnim in nezadostnim rešitvam - nič čudnega, ko razočaran in obupan nad njimi išče ideoloških slepil, posega po nasilju, destrukciji, beži v omamo in nazadnje pade v depresijo. Z ljubeznijo, upanjem in vero lahko te strahove premagamo. Zato verjamem, da če smo, kot nekateri pravijo, na pragu nove dobe, da to ne bo doba, ki bo dokončno pozabila na te vrednote in modrosti, ampak doba, v kateri se bo človeštvo končno naučilo živeti po njih.

Nova doba, ki jo mnogi pričakujejo z upanjem, drugi pa s strahom, najbrž ne bo prinesla čisto novih vrednot. Lahko poleg že znanih vrednot čez noč odkrijemo nove? Prinesla bo pač nove in morda drugačne vrednostne hierarhije in sisteme. Se bomo tudi v bodoče poravnali v ideološke vrste za temi sistemi in hierarhijami, jih skušali drug drugemu vsiljevati in se spopadali zaradi tega?

Če si je želeli bistvenih sprememb v naših vrednostnih hierarhijah, potem so to spremembe, v katerih se ne bodo spremenile vrednote, temveč naši pogledi nanje, naše vrednotenje vrednot. Vrednostna strpnost in vrednostni pluralizem lahko pomenita pozitivni izid dogajanja, v katerem vidimo danes vrednostno zmedo, kaos in krizo. Vrednostni pluralizem vsekakor pomeni, da osvojenega vrednostnega sistema ne vsiljujemo drugim, hedonizma asketom in asketstva hedonistom. Mislim pa, da ni upravičen, kadar pelje naravnost v popolno relativiranje vrednot. Je res, da so vse kategorije vrednot povsem enako utemeljene? Celo naše empirične ugotovitve kažejo, da obstaja razvojna hierarhija, ki postavlja duhovne vrednote le na drugačen položaj kot ga zavzemajo denimo hedonske ali statusne. Ta položaj je utemeljen v strukturi naše osebnosti. Samo dejanja, usmerjena k duhovnim vrednotam, lahko trajno osmislijo našo eksistenco, naše življenje in dajo s tem smisel tudi človekovi osebnosti, njegovemu osebnostnemu bivanju. Med temi najvišjimi, duhovnimi vrednotami pa bi res težko zagovarjali kakšne prioritete. Nobene prepričljive utemeljitve ne najdem, da bi lahko postavil estetske vrednote nad spoznavne ali obratno. Razumem, da lahko nekdo kot posameznik zaradi izkušenj, osebnih nagnjenj in svoje izbire postavi npr. estetske vrednote v sam vrh svoje vrednostne hierarhije. Lahko si tudi predstavlja kozmos kot nekaj neskončno lepega in celo boga kot vrhunsko lepoto. Toda enako upravičeno bo drugi postavil na prvo mesto spoznavne vrednote in pojmoval boga kot absolutno resnico. Nobenega apriornega, niti prepričljivega empiričnega argumenta ni najti, ki bi opravičil rangiranje duhovnih vrednot v splošno veljavnem in obvezujočem smislu.

Premostitev duhovne krize najbrž ne bo mogoča vse dotlej, dokler bomo po vsej sili terjali, da moramo dati enemu izmed samobitnih in temeljnih vidikov osebnosti ter njenega delovanja prednostni rang in prioriteto. Platon je še menil, da mora imeti moralno delovanje prednost pred spoznavnim. Spomnimo se: ideji dobrega je pripisal najvišji položaj, višjega kot idejama resničnega in lepega. Toda intuicija dobrega nam morda pokaže, da smo prav ravnali, močno pa dvomim, da nam lahko vnaprej pokaže, kako moramo ravnati, da bo prav. Moralnih ciljev ne moremo

doseči, če ne vemo, kako. Brez spoznanja tudi moralnih ciljev ne moremo dobro realizirati. In zakaj je intuicija dobrega sploh mogoča, zakaj po storjenem dejanju čutimo, da smo ravnali prav? Brez notranjega zadovoljstva, ki nas je navdalo, nobene jasne moralne intuicije ne bi bilo. Človekov duhovni razvoj zahteva integracijo moralnega (voljnega), razumskega in emocionalnega vidika osebnosti.

ONSTRAN ZAKONA UČINKA

Edward L. Thorndike, ameriški psiholog, je pred stoletjem formuliral zakon, v katerem mnogi upravičeno vidijo temeljni zakon učenja in morda tudi temeljni zakon obnašanja nasploh. Gre za zakon učinka, po katerem bo določeni dražljaj izzval dani odziv v primeru, če bo ta odziv povzročil ugodje ali zadovoljstvo. To lahko povemo tudi drugače. V obnašanju osebkov se bodo z vse večjo pogostostjo in verjetnostjo pojavljala tista dejanja, ki imajo za posledico vzbujanje zadovoljstva. Nasprotno pa bodo dejanja, ki vzbujajo nezadovoljstvo, izginila z osebkovega vedenjskega repertoarja. S tem je Thorndike postavil osnovno shemo za ugotovitve, ki so jih bolj natančno formulirali Pavlov in behavioristi. V behavioristični terminologiji bi zakon učinka izrazili pač v tem smislu, da se povečuje verjetnost tistih odzivov na določene dražljaje, ki so ojačeni - torej nagrajeni in zmanjšuje verjetnost tistih, ki niso nagrajeni ter zlasti tistih, ki so kaznovani (v psihološkem smislu seveda). Zakon učinka pomeni tudi anticipacijo instrumentalnega ali operantnega obnašanja: krepijo se namreč tisti odzivi, ki vodijo k pozitivnim posledicam in torej prinašajo korist - so torej "instrumentalni", so sredstvo za doseganje nagrade v psihološkem pomenu besede. Zakon učinka ima resnično veliko znanstveno težo. Mnogim se celo zdi, da pojasnjuje vse vedenje, na vsak način pa vsaj vse tisto vedenje, ki je naučeno. Vsako naučeno stabilno obnašanje naj bi bilo na koncu koncev odvisno od učinka. V svojem obnašanju izbiramo tiste odzive in vedenja, ki nam prinašajo več zadovoljstva. To vsekakor zveni kot neke vrste modernejša in preciznejša formulirana različica hedonizma. Tudi če najdemo vedenje, ki se na videz izmika tej razlagi, pogosto odkrijemo, da zakon učinka le drži. Če se nekdo npr. odreče neposrednemu zadovoljstvu in se odloči za obnašanje, ki ni povezano s takojšnjim ugodjem, je dosti verjetno, da v resnici pričakuje neko drugo zadovoljitev, morda bolj oddaljeno in negotovo, a zato po možnosti še večjo in bolj vabljivo.

Sigmund Freud je prav tako menil, da človeka v najzgodnejšem obdobju usmerja načelo ugodja. Počenja pač tisto, kar neposredno povezuje z zadovoljitvijo. Pozneje se šele uveljavi načelo realnosti. To se zgodi, ko posameznik dovolj pogosto izkusi, da mora, če resnično želi doživeti zadovoljstvo, opustiti nesprejemljive in realno nedosegljive cilje in si namesto k njim začne prizadevati k ciljem, ki so realni in primerni. Načelo realnosti pa pravzaprav ne pomeni kršitve Thorndikovega zakona učinka. Tudi obnašanje, ki sledi načelu realnosti, prinaša nagrado, le da ta nagrada ni neposredni nagoni užitik, temveč zadovoljstvo, ki jo posameznik čuti ob odobravanju okolice in ob odobravanju svojega tihega notranjega glasu, nadjaza.

Celo obnašanje, ki očitno ne vodi k prijetnim posledicam, je lahko razložiti z zakonom učinka. Nevrotični simptomi so prav tako posledica delovanja tega zakona. Oseba, ki občuti fobičen strah pred pajki, je nekoč doživela hudo neprijetno izkušnjo s kakim pajkom ali podobno živaljo. Njen strah je instrumentalen, ker jo varuje ponovnih negativnih izkušenj - vsekakor neuspešno, če živi v stanovanju, kjer se je nemogoče povsem izogniti srečanjem z osmonožci. Podobno je lahko neko delinkventno dejanje, za katerega je storilec temeljito kaznovan, povsem normalno

utemeljeno z zakonom učinka. Lahko da gre pač za ponovitev dejanja, ki je nekoč povzročilo zadovoljstvo. Lahko da storilec preprosto ni pričakoval, da ga bodo odkrili in kaznovali.

Pa je z zakonom učinka možno pojasniti takšna dejanja kot so npr. asketske samoodpovedi, nesebična pomoč, samožrtvovanje ali celo samomor? Dejanja, pri katerih res skoraj ni mogoče videti, kakšna naj bi bila pričakovana zadovoljstva? Mnogi psihologi zatrjujejo, da zakon učinka velja tudi za ta dejanja. Celo skrajni in samožrtvovalni altruizem naj bi navsezadnje povzročil notranje zadovoljstvo in prav to naj bi altruistična dejanja naredilo "instrumentalna". Celo žrtvovanje življenja in samomorilni akt naj bi v nekem smislu povzročila ugodje - ali pa vsaj omogočila izbiro manj neugodne alternative. In to bi po zakonu učinka moralo biti instrumentalno dejanje, pa če se zdi še tako nesmiselno.

Vendar pri takšni uporabi zakona učinka opazimo nevarnost. Tako je res možno vsako obnašanje podrediti delovanju zakona učinka ali vsaj delovanju zakona relativnega učinka (Brown, Herrnstein, 1965). Problem je v tem, da si pač lahko zamislimo pri vsakem dejanju neko možno (in pričakovano) posledico, ki v nekem smislu psihološko nagraduje. Seveda pri tem ni nujno, da gre za čisto čutno zadovoljstvo. Navsezadnje nam pomeni veliko zadovoljstvo, če nas kdo pohvali, če uspešno rešimo neki problem, če nekoga prekosimo, če občutimo, da smo ravnali moralno, razveselili prijatelja itd. Problem je torej v tem, da je pojem ugodja in zadovoljstva, če ga tako razširimo, izredno ohlapen in nejasen. Ugodje in zadovoljstvo postane pač vse, zaradi česar storimo neko dejanje. Tako širok pojem pa že izgubi veliko znanstvene tehtnosti. Pravzaprav se psihologi, ki se vedno sklicujejo na zakon učinka, zelo nevarno približujejo nekemu začaranemu krogu. Zakaj se neki odziv, neko obnašanje krepi in stabilizira? Zato, ker je po zakonu o učinku instrumentalno, ker prinaša zadovoljstvo, ker je ojačeno, nagrajeno. Kaj pa je zadovoljstvo in ugodje, kaj je ojačitev in nagrada? Če se ne zadovoljimo z natančno opredelitvijo, npr. tako da rečemo, da je ojačitev povzročanje čutnega zadovoljstva, potem smo dejansko prisiljeni trditi, da je ojačitev vse, zaradi česar se neki odziv krepi in stabilizira. Zdaj pa smo res v krogu: odziv se vzpostavi zato, ker je ojačan, da je ojačan, pa sklepamo iz tega, ker se je pač pojavil. Tako utemeljujemo naučeno obnašanje z ojačevanjem, ojačevanje pa z obnašanjem. *Circulus vitiosus*. Pri vsakem naučenem odzivu tako že predpostavimo, da mora biti ojačen; a ker moramo potem tudi predpostaviti vse mogoče ojačevalce, ne moremo več jasno odgovoriti na vprašanje, kaj je ojačevalec in ojačenje - pač vse tisto, zaradi česar naj bi se naš odziv vzpostavil.

Dobra teorija ojačevanja mora jasno določiti kategorije ojačevalcev. Torej tudi kategorije ugodij, zadovoljstev, nagrad, kazni ipd. Pa pogledimo. Na prvem mestu so tu seveda hedonska ugodja, čisto čutna zadovoljstva. Da nam lahko razložijo veliko vedenja, o tem ni prav nobenega dvoma. Ni pa tudi dvoma, da nam mnogih dejanj ne morejo razložiti. Lahko govorimo še o kakih drugih zadovoljstvih? Gotovo. Lahko govorimo o ojačevalni, instrumentalni vrednosti svojih izkušenj tedaj, ko npr. doživimo uspeh, pohvalo, nekaj ustvarimo, odkrijemo, ko občutimo ljubezen, lepoto, ko se nam zdi, da smo ravnali vestno in odgovorno, ko občutimo razsvetljenje... Vsaj nekatera od teh zadovoljstev so verjetno bolj močna in dragocena od marsikaterega čutnega ugodja.

Če upoštevamo vse to, poleg čutnih torej še socialna, moralna, estetska, spoznavna, religiozna in druga psihološka zadovoljstva, se seveda zakon učinka le pokaže v drugi luči. Onstran zakona učinka se tako znajdemo v nekem širšem prostoru razširjenega zakona, ki pa ne obsega več samo čutnih zadovoljstev, ampak tudi druge vire psihološkega zadovoljstva.

Ali nas to, razširjeno pojmovanje zakona učinka vodi v popolni determinizem? Ne, kajti z njim se spremeni tudi sam pojem ojačevanja in učinka. Zadovoljitev in ojačevanje nista več nikak zunanji avtomatizem, ki sledi (ali pa ne) iz naših dejanj, ne glede na našo voljo. Notranje zadovoljstvo, ki ni zgolj čutno ugodje, se lahko poraja iz naše lastne dejavnosti, ki je toliko svobodna, kolikor je to za človeka sploh mogoče. Notranje zadovoljstvo, ki nastane na podlagi naših razmišljanj, spoznanj, stališč, vrednot predstavlja "ojačevalec", ki je v nekem smislu svobodno izbran, ki ga subjekt potrdi in sprejme za svojega. In vendar ne more biti dvoma, da tudi ta notranja zadovoljstva ojačujejo in s tem oblikujejo naše obnašanje. Kakor rečeno, včasih celo bolj od čutnega ojačevanja.

Je lahko tedaj sploh še kakšno obnašanje, ki ni ojačeno? Preden odgovorimo, postavimo vprašanje drugače. Je kako obnašanje, ki ni motivirano? Mnogi poznavalci človeka in njegovega ravnanja se nagibajo k negativnemu odgovoru. Največji del našega obnašanja, če ne kar vse, je motiviran. Toda motivi so različne vrste. Velika razlika je med motiviranim obnašanjem, ki ga vodijo "slepi" nagoni (narekovaj zato, ker s funkcionalnega stališča nagoni nikakor niso slepi) in obnašanjem, ki smo si ga motivirali s svojimi višjimi vrednotami, etično presojo itd. V prvem primeru pomeni motivacija hkrati tudi nesvobodnost, determiniranost obnašanja. V drugem primeru pa se gibljemo v carstvu svobode. Biti motiviran in celo biti nagrajen (v psihološkem smislu) torej ne pomeni nujno biti determiniran in nesvoboden. Kjer sta prisotni izbira in odločanje med alternativami, je človek svoboden vsaj v tem smislu, da se čuti svobodnega in da čuti, da je izbira njegova lastna odločitev.

Razširjeni zakon učinka deluje onstran prvotnega zakona učinka in tako ga ne moremo več vklopiti v hedonistično doktrino. Zadovoljstva višjega reda (notranja zadovoljstva) so namreč često prav v nasprotju s čutnim zadovoljevanjem. Prav nobenega razloga nimamo, da bi jih morali znikati, ali pa, da bi se jih morali sramovati. Prav tako kot čutna zadovoljstva so del naše narave, njen "drugi" del, ki ga radi označujemo kot "višjega". Se nam je treba sramovati ob ugotovitvi, da nas lepota, ustvarjalni dosežki, izpolnjevanje prevzete odgovornosti, miselna spoznanja, ljubezen in vera osrečujejo?

V vrednotah in vrednostnih kategorijah se verjetno zrcalijo prav vse oblike teh "zadovoljstev", kar jih naše izkustvo pozna. Vrednote moramo tako ponovno povezati z njihovo čustveno vsebino. Ta se kaže določno v kvalitativnem tipu ustreznega "zadovoljstva". Kvalitativne kategorije vrednot odražajo psihološko bistvo naših notranjih ojačevalcev, teh instrumentov razširjenega zakona učinka. Kategorije vrednot ustrezajo kategorijam čustvovanja, ki se povezuje s temi vrednotami. In če gledamo tako, potem lahko v človekovih vrednotah iščemo tudi hierarhijo naših ojačevalcev. Se ta hierarhija ujema z razvojno hierarhijo vrednot? Je tako, da so naši primarni in najprimitivnejši ojačevalci hedonski užitki in da potem, ko so ti relativno zadovoljeni, postanejo naši glavni ojačevalci najprej zadovoljstva, ki nam jih nudijo naša potenčna (materialna, storilnostna in statusna) prizadevanja, nato nraštvena in slednjič izpolnitvena?

EPILOG: VREDNOTE – ŽIVLJENJSKI KAŽIPOT

So razlogi, da lahko temu verjamemo. Naše obnašanje vodita dva velika usmerjevalca. Eden od njih je strah, zaradi katerega se izogibamo določenim stvarim, drugi sta želja in upanje, zaradi katerih nas nekatere stvari privlačijo. Težava je v tem, da

se nekaterim stvarjem, ki nas strašijo, ne moremo izogniti. Z uresničevanjem svojih želja in upanj pa lahko premagujemo strahove. Strah pred bolečino in neugodjem lahko premagujemo in kompenziramo s hedonskim ugodjem. Strah pred neuspehom in ponižanjem lahko premagujemo z izpolnitvijo naših potenčnih in statusnih želja. Strah pred osramotitvijo, izgubo časti in moralno diskvalifikacijo lahko premostimo s spoštovanjem moralnih in etičnih norm. Z nobenim tovrstnim prizadevanjem pa ne moremo premostiti strahu pred praznim življenjem, stagniranjem, duhovnim siromaštvom, smrtjo in izgubo osebne eksistence. Te strahove nam lahko odstranijo samo izpolnitvena upanja. Ampak pogledjte, ob izpolnitvenih upanjih izgubijo svojo težo tudi drugi strahovi - strah pred bolečino, pred neuspehom, ponižanjem, sramoto. Ob tej ugotovitvi začnemo verjeti, da so naše vrednote in njihova razvojna hierarhija lahko naš osebnostni in življenjski kažipot.

Vrednote pa za posameznika in za človeštvo izgubijo svoj hierarhijski smisel, če pojmujemo človeka kot zgolj bitje, ki je vrženo v svet in ki temu svetu samo prisostvuje. Bivanje ni danost, ki pušča človeka ravnodušnega. O njej se sprašuje in dognati želi njen smisel. Ta smisel pa presega bivanje kot zgolj danost, nereflektirano prisotnost ali vrženost. Človekova zavestna in tudi nezavedna usmerjenost k izpolnitvi in tako tudi k vrednotam, v katerih se zrcali želja po izpolnitvi, utemeljuje ves naš vrednotni svet s smislom. Smisel življenja pa lahko dojamemo, če pojmujemo svoje življenje več kot zgolj danost, dojamemo ga, če ga pojmujemo kot nalogo in poslanstvo. Tako življenje vodi človeka od strahu k upanju, od neznanja k spoznanju in od sovraštva k ljubezni. Vrednote so zato, da nam kažejo to pot.

LITERATURA

- Ajzen, I. & Fishbein, M. Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 1977, 84, 888-918.
- Aristotel. *Nikomahova etika*. Beograd, Beogradski grafički zavod, 1980.
- Bentler, P.M & Speckart, G. Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 1979, 86, 452-464.
- Brown, Herrnstein. *Psychology*. London, Methuen, 1975.
- Bühler, Ch. Basic tendencies of human life: Present day biological and psychological thinking. *American Journal of Psychotherapy*, 1959, 13.
- Frankl, V.E. *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston, Beacon Press, 1962.
- Musek, J. *Osebnost in vrednote*. Ljubljana, Educy, 1993.
- Rushton, J.P. Epigenetic rules in moral development: Distal-proximal approaches to altruism and aggression. *Aggressive Behavior*, 1988, 14, 35-50.
- Rushton, J.P. Genetic similarity, human altruism, and group selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 1989, 12, 503-559.
- Scheler, M. *Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik*. Berlin, 1954 (orig. Halle, 1927).
- Scheler, M. *Položaj čoveka u kozmosu*. Sarajevo, Veselin Masleša, 1960.

LESTVICA DELOVNIH MOTIVOV

Vid Pogačnik*

KLJUČNE BESEDE: DELOVNI MOTIVI, OČENJEVALNA LESTVICA, KANDIDATI ZA ZAPOSILITEV.

KEY WORDS: WORK MOTIVES, RATING SCALE, JOB APPLICANTS.

POVZETEK

V okviru splošne teorije motivacije človeka je nakazan paralelizem med delovnimi motivi in temeljnimi biološkimi in socialnimi potrebami. Poudarjeno je načelo, da entitet, ki so po definiciji zaželeni, ki imajo značaj vrednote, ne moremo meriti z absolutnim ocenjevanjem, ampak le z ocenjevanjem relativne pomembnosti oziroma prioritete motivov. Zato Lestvica delovnih motivov obsega 15 postavk, ki jih subjekt rangira po pomembnosti. Podrobneje so predstavljeni rezultati, dobljeni z drugo verzijo lestvice na 120 kandidatih za zaposlitev. Prikazana je relativna pomembnost motivov za skupino, korelacije s starostjo, izobrazbo, z lie-skalo in temeljnimi osebnostnimi potezami. V skladu z nameni konstrukcije se postavke v lestvici nanašajo na med seboj zelo neodvisne motive, zato je grupiranje postavk šibko. Multivariantne metode nakazujejo dimenziji: intrinzični vs. ekstrinzični motivi in motivi neodvisnosti vs. motivi sodelovanja in pripadnosti.

ABSTRACT

Within the frame of general motivation theory the parallelism between work motives and basic biological and social motives is outlined. The principle that entities, which are desirable by definition, which have the character of values, can not be measured by means of absolute rating but only by rating of their relative importance or priority is stressed. This is why The Work Motives Scale consists of 15 items that are ranked by the subjects according to their importance to them. Results collected with the second version of the scale on 120 candidates for jobs are shown: relative importance of motives for the group, their correlations with age, education level, lie-tendencies and basic personality traits. According to the construction goals each scale item refers to one separate motive, so the grouping of items is very weak. Mul-

* Sava Kranj, Kadrovski sektor, Škofjeloška 6, 64000 Kranj

tivariate methods tend to reveal two dimensions: intrinsic versus extrinsic motives and motives of independence versus motives of co-operation and group dependence.

UVOD

Biološki in socialni motivi

Prvotno je človekovo vedenje motivirano z vrojenimi, vsemu človeštvu skupnimi biološkimi potrebami. Za vsako od njih je značilen en sam, njej lastni emocionalni cilj (na primer: potreba po hrani je spremljana z lakoto, potreba po varnosti s strahom itd.), čeprav za njihovo zadovoljitev človek uporablja različna sredstva. Druga skupina strukturno prav tako enovitih potreb pa so v procesu socialnega učenja pridobljene potrebe. Zanje pa je značilen nek skupni objekt zadovoljitve, ki je lahko socialni objekt, družbena institucija in podobno (na primer navezanost na poklic, religioznost itd.). Čeprav je na začetku formiranja teh motivov človek k tem objektom težil zaradi zadovoljitve različnih bioloških potreb (ali že formiranih socialnih potreb), pa sčasoma pridobijo svojo lastno funkcionalno avtonomijo. Postanejo samostojen vir motivacije.

Motivacijska stanja in motivacijske poteze

Pri proučevanju motivacije se je psihologija dolgo opirala na eksperimentalni načrt, v katerem je z manipulacijo okolja dosežena določena stopnja deprivacije potrebe oziroma sprememba stanja homeostaze, moč motiva pa je nato merjena s količino napora, ki ga subjekt vloži v doseganje cilja. Skratka, ukvarjala se je z motivacijskimi stanji. Drugi aspekt človekove motivacije pa so relativno trajne motivacijske usmerjenosti. Z njimi lahko razložimo pojave, kot so na primer: stalna usmerjenost posameznika, da v življenju teži k ugledu v družbi, verska gorečnost, močna navezanost na nek poklic, trajen strah oziroma težnja k osebni varnosti itd. Trajno motivacijsko usmerjenost se da meriti prav tako kot druge relativno trajne osebne lastnosti z instrumenti, konstruiranimi na principih moderne psihometrije.

Manifestacija človekovih potreb

Človekova trajna motivacijska usmerjenost se manifestira na različne načine. Govorimo o načinih ekspresije človekove motivacije, psihometrija je odkrila, da so najpomembnejši naslednji:

- ID motivacija. Je komponenta brezpogojne, direktne, od človekove kontrole pretežno neodvisne motivacije.

- EGO motivacija. Je komponenta motivacije, ki upošteva realne možnosti doseganja ciljev in je podvržena zavestni kontroli.

- SUPER EGO motivacija. Je motivacija k ciljem, ki so v skladu z družbeno veljavnimi normami, moralnimi načeli in pričakovanji.

- KONFLIKTNA motivacija. Je motivacija, blokirana s stanjem notranjega konflikta.

itd.

To, da se isti motiv lahko izraža na različne načine, je vzrok navideznim nedoslednostim v vedenju ljudi. Človek ima na primer lahko močno notranjo potrebo po nečem (na primer bogastvu), ki pa morda ni realno uresničljiva ali pa jo morda celo zavestno zanika in usmerja svoje napore v doseganje povsem drugih stvari. Tak človek verjetno ne bo izjavil, da mu je v poklicni situaciji najpomembnejša plača, a vseeno bo z vsemi dejanji, ki se bodo izmaknila njegovi zavestni kontroli, to svojo težnjo manifestiral.

Temeljni človekovi motivi

Taksonomija temeljnih človekovih motivov za psihologijo že nekaj časa ni več skrivnost. Vseeno pa je zanimiva tudi psihometrična potrditev glavnih motivov - bioloških in socialnih. Tabela 1 prikazuje tiste med njimi, ki jih je psihometrija že potrdila (Cattell & Kline, 1979). Biološkim motivom ustrezajo v Cattellovi teoriji ergi, socialnim motivom pa sentimenti. Med sentimente spadajo tudi interesi.

Tabela 1: Temeljni človekovi motivi.

MOTIV EMOCIJA

potreba po hrani	<—>	lakota
seksualna potreba	<—>	poželenje
potreba po družbi	<—>	osamljenost
starševska zaščita	<—>	usmiljenje
potreba po raziskovanju	<—>	radovednost
potreba po varnosti	<—>	strah
potreba po statusu, ugledu	<—>	ponos
potreba po udobju	<—>	čutno ugodje
potreba po boju	<—>	jeza
potreba po pridobivanju	<—>	pohlep
potreba po počitku	<—>	utrujenost
potreba po dejavnosti	<—>	"ustvarjalni nemir"

1. kariera, poklic
2. starševski dom
3. partner
4. lastni jaz
5. superego
6. religija
7. šport, rekreacija
8. mehanski interes
9. interes za znanost

10. poslovno - ekonomski interes
11. pisarniški interes
12. estetsko izražanje
13. literatura, drama
14. ročna dela
15. teoretiziranje, logika
16. filozofija, zgodovina
17. patriotizem, politika
18. družabne igre ...

Vrednote

Vrednote so eden od najpomembnejših načinov ekspresije človekovih motivov. Termin se sicer v znanosti uporablja v več pomenih. Po enem od njih so vrednote (na primer: resnica, lepota, dobrota itd.) temeljne dimenzije atribucije, presojanja sveta in kot take ne morejo same biti predmet presoje. Ne moremo na primer odgovoriti

na vprašanje, ali je pomembnejša resnica ali lepota, saj ne obstaja noben višji kriterij ali super-vrednota, ki bi to presojo omogočala. Po drugem pomenu pa so vrednote izraz super ego komponente človekove motivacije. Z vrednotami torej človek deklarira, kaj je za njega osebno v življenju bolj pomembno in kaj manj. Gre za njegovo predstavo o tem, kako NAJ BI bilo v prihodnje, v idealnem primeru, in mnenja ljudi se v tem pogledu zelo razlikujejo. Na tem teoretskem izhodišču temelji Lestvica individualnih vrednot (Pogačnik, 1988b), ki je bila v Sloveniji publicirana pri Produktivnosti, Center za psihodiagnostična sredstva.

Individualne in družbene vrednote

Vrednote so lahko individualne ali družbene. Prve so reprezentacija motivov, ki so pomembni za posameznika, druge celotne družbe ali njenih posameznih delov. Individualna vrednota bi na primer bila 'imetje', ustrezna družbena vrednota pa 'blaginja', individualna vrednota bi bila 'osebna varnost', družbena pa 'mir na svetu'.

Družbene vrednote se seveda nujno ne nanašajo na celotno družbo, lahko so omejene na ožje segmente. Tako so za industrijsko situacijo pomembne vrednote podjetja. To so v zavesti posameznika reprezentirani dejavniki, ki so pomembni, brez-pogojno zaželeni za uspeh podjetja. Konceptu vrednot podjetja je zelo podoben koncept vizije podjetja. Na tej teoretični osnovi sem leta 1992 konstruiral Lestvico vizije podjetja.

Poklicni interesi

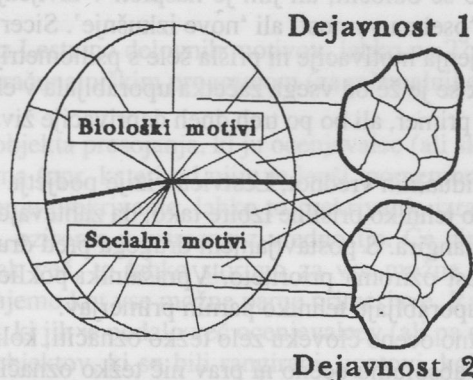
Psihologi so že zelo zgodaj sestavili vprašalnike poklicnih interesov. Ti temeljijo na bolj ali manj zavestni človekovi izjavi o tem, kaj ga na poklicnem področju zanima. Seveda je njihova prednost pred nepsihometričnimi metodami standardiziranost situacije in poznavanje merskih karakteristik instrumentarija. Kljub temu pa vprašalniki poklicnih interesov še zdaleč ne predstavljajo celotnega področja delovne motivacije. Zajemajo le del socialnih motivov - poklicne interese in merijo jih skozi samo en način ekspresije - preference posameznih poklicnih aktivnosti.

Delovna motivacija

Za katerokoli področje človekovega udejstvovanja se je moč vprašati, kakšna je njegova motivacijska struktura. Kaj vse človeka navaja k temu, da se ukvarja z atletiko? Kaj ga motivira pri delu? Kaj ga motivira, da prostovoljno dela pri rdečem križu? In tako naprej. Odgovori na ta vprašanja ležijo v strukturi človekove splošne in specifične motivacije. Slika 1 shematično prikazuje strukturo motivacije različnih dejavnosti. Nakazano je, kako se celotna motivacijska energija deli na biološke in avtonomne socialne motive in kako se razlikuje motivacijska struktura različnih dejavnosti. Slika pa ne nakazuje, kako se socialni motivi nahajajo na kontinuumu od splošnih motivov, ki jih najdemo pri vseh ljudeh v neki kulturi, do specifičnih motivov, ki so značilni le za manjše skupine ljudi.

Z alpinizmom se na primer nekdo ukvarja zato, da zadovolji močno biološko potrebo po novih doživetjih, ker teži k samouresničitvi, če je gorski vodnik ker mu je to poklic, ker je močno navezan na prijatelje, ker bi želel postati slaven itd. itd.

Struktura je pri vsakem človeku nekoliko drugačna. Splošnim motivom, kakršni so našeti zgoraj (in ki so značilni za vse ljudi, ne le za alpiniste), pa se pridružujejo še funkcionalno avtonomni motivi, ki so specifični za neko dejavnost. Pojavi se navezanost na posamezne gore in gorske skupine, na posamezne tehnike plezanja, na opremo itd.



Slika 1.

Podobno je v delovni situaciji. Navezanost na poklic (glej v tabeli 1 sentiment poklica) obsega intrinzično motivacijo za poklic, uživanje v poklicu, relativno pomembnost poklica nasproti drugim motivom v življenju. Seveda pa poklicna situacija poleg čiste navezanosti na poklic obsega še zadovoljitev drugih temeljnih potreb, kot so na primer: potreba po varnosti (pred nezgodami varno delo, zdravju škodljivi pogoji dela, posredno plača, ki zagotavlja varno eksistenco, stalnost zaposlitve itd.), potrebo po gregarosti (sodelavci), po statusu (delo, ki uživa ugled), po spoznavanju novega (strokovni razvoj), po pridobivanju (plača) itd.

Merjenje delovne motivacije je torej na principu lahko enako kot merjenje motivacije človeka nasploh. Instrument je seveda postavljen v kontekst delovne situacije. Ne sprašujemo torej kaj je delavcu v življenju pomembno nasploh, ampak kaj mu je pomembno pri delu. Na tej teoretični osnovi je nastala Lestvica delovnih motivov. Vključuje 15 temeljnih motivatorjev pri delu (npr. po Herzbergu, 1957), za katere pa lahko pokažemo, da zanje velja določen paralelizem s temeljnimi motivi človeka nasploh (na primer: vzporednica delovnemu motivu 'Varno delo' je splošna potreba po varnosti, 'Plača' ima vzporednico v splošni potrebi po pridobivanju itd.). Izpuščeni so manj pomembni motivi, kot na primer 'dobra malica', ki reprezentira temeljno potrebo po hrani in pijači, in drugi. Posamezne motive bi lahko še naprej delili na njihove aspekte (na primer: motiv 'dobri delovni pogoji' bi se lahko še naprej delil na različne aspekte delovnih pogojev, kot so: prostori, oprema, klima itd.), vendar zaradi praktičnih namenov tega nismo storili. Ker naj bi z lestvico zajeli deklarativno izražanje motivov (tako kot z lestvico vrednot), je bil uporabljena metoda rangiranja, torej relativnega primerjanja motivov po pomembnosti, ne pa absolutnega ocenjevanja njihove pomembnosti.

Tehnika prisilne izbire

Ker gre pri motivih za po definiciji zaželeno stvar, tehnika podajanja absolutnih ocen v večini primerov ne pride v poštev. Človeku bi bilo na primer zelo težko z

ocenami od 1 do 10 oceniti kako pomembne so zanj 'modrost', 'osebna varnost', 'razumevanje s partnerjem', 'poklic' itd. Kaj je povprečno? Kaj je zelo malo pomembno (na primer ocena 1), če so vse te stvari že po definiciji zelo zaželeni in pomembne? Tehnika prisilne izbire premosti te težave. Čeprav včasih težko, pa ljudje le lahko dajo relativno prioriteto enemu od dveh prezentiranih motivov. Torej: zmožni so se odločiti, ali jim je nasploh v življenju, kot življenjsko vodilo bolj pomembna 'osebna varnost' ali 'nove izkušnje'. Sicer pa tehnika prisilne izbire na področje merjenja motivacije ni prišla šele s psihometrijo (npr. s testi tipa papir - svinčnik), ampak se je že od vsega začetka uporabljala v eksperimentalni psihologiji motivacije (na primer, ali bo po treh dneh deprivacije žival prej šla k hrani ali k pi-jači).

Lestvica individualnih vrednot, Lestvica vizije podjetja in Lestvica delovnih motivov uporabljajo tehniko prisilne izbire tako, da zahtevajo od subjekta, da vrednote oziroma motive rangira. S postavljanjem drugega pred drugega izraža njihovo relativno pomembnost oziroma prioriteto. Vprašalniki poklicnih interesov in nekateri testi motivacije uporabljajo tehniko parnih primerjav.

Če je z absolutno oceno človeku zelo težko označiti, koliko mu je na primer plača pomembna, pa z absolutno oceno ni prav nič težko označiti zadovoljstva z delovno situacijo, torej koliko je zadovoljen s svojo plačo. Tu pa absolutna ocena (na primer na grafično-numerični skali od 1 do 5) lahko odraža različne stopnje od nezadovoljstva do zadovoljstva. Tako je bila iz istih postavk, kot jih vsebuje Lestvica delovnih motivov narejena Lestvica delovnega zadovoljstva. Iste postavke so bile vzete zaradi možnosti primerjave rezultatov, zbranih z enim in drugim instrumentom.

METODOLOŠKE OPOMBE

Statistični postopki z rangi

Na surovih rezultatih, kot jih daje Lestvica delovnih motivov, ne smemo uporabljati parametričnih metod statistike. Ne smemo torej računati aritmetične sredine (povprečnega ranga), standardnega odklona, Pearsonovih koeficientov korelacij itd.

Stopnjo skladnosti med dvema izpolnjenima lestvicama izrazimo s Spearmanovim koeficientom rang korelacije. Tako na primer lahko dobimo pokazatelj podobnosti delovne motivacije dveh subjektov. Kadar lestvico delovnih motivov isti ljudje izpolnijo dvakrat, na primer, da prvič označijo, kaj sedaj karakterizira njihovo delo, drugič pa, kako bi želeli, da bi bilo v prihodnje, lahko koeficient rang korelacije odraža stopnjo zadovoljstva z delovno situacijo. V principu pozitivna korelacija pomeni zadovoljstvo, negativna pa nezadovoljstvo. Seveda pa še nimamo dovolj empiričnih podatkov o tem, kakšno stopnjo zadovoljstva bi dobili na večjem reprezentativnem vzorcu zaposlenih delavcev. Za posamezne skupine zaposlenih potem lahko izračunamo povprečno stopnjo zadovoljstva (medianski koeficient).

Za skupino pa skladanje med obstoječim in zaželenim stanjem lahko izračunamo še na drug način. Najprej s pomočjo Thurstonove metode (glej naslednje poglavje) izračunamo skalne vrednosti motivov pod pogojem "tako je sedaj", nato še pod pogojem "tako bi želel, da bi bilo", slednjič pa med obema skalama izračunamo Pearsonov koeficient korelacije (r).

Za neko skupino subjektov lahko tudi izračunamo, koliko se ljudje med seboj skladajo pri izpolnjevanju lestvice. Lahko bi za vse možne pare izračunali koefi-

ciente rang korelacije in iz teh izračunali povprečje, lahko pa izračunamo Kendallov koeficient konkordance (W), ki ima logično enak pomen. Ta koeficient izračuna računalniški program, opisan v naslednjem poglavju.

Thurstonova metoda skaliranja

Rezultate, zbrane z Lestvico delovnih motivov, lahko po Thurstonovi metodi skaliranja obdelamo z računalniškim programom (za računalnike Atari in IBM PC kompatibilne).

Če imamo dva objekta presojanja, ki ju ocenjevalec (ali skupina ocenjevalcev) ne razlikuje popolnoma (npr. kateri od njiju je lepši, pomembnejši, boljši itd.), ampak obstaja pri presojanju prekrivanje, lahko to prekrivanje izrazimo s proporcem normalne distribucije, oziroma z ustrezno z-vrednostjo. Če nimamo le dveh objektov ocenjevanja, ampak več, to lahko storimo za vse možne parne primerjave. Tudi range lahko pojmujeemo kot vse možne parne primerjave. Računalniški program zahteva vnos rangov, ki jih je podalo več ocenjevalcev (ali pa en ocenjevalec večkrat), nato za vsak par objektov, ki so bili rangirani, ugotovi, kolikokrat je bil en objekt označen kot pomembnejši od drugega (da je imel torej višji rang), te preference nato spremeni v proporce, te pa iz tabel normalne distribucije v z-vrednosti. Povprečna z-vrednost objekta skaliranja predstavlja njegovo skalno vrednost. Rezultati so torej prikazani na skali, na kateri je vedno povprečje vseh vrednosti 0, razlike med objekti skaliranja so torej vedno le relativne, so pa na intervalnem nivoju (rangji so bili le na ordinalnem nivoju).

Prisilna distribucija

Rezultati na lestvici delovnih motivov so v obliki rangov. Kadar želimo rezultate rangiranja analizirati s parametričnimi metodami statistike, lahko rang lestvico pretvorimo v prisilno distribucijo z manjšim številom razredov kot pa je objektov rangiranja. Ker je delovnih motivov 15, lahko posamezno ranžirno vrsto pretvorimo v distribucijo 5 kategorij tako, da bodo frekvence v posameznih kategorijah: 1 - 3 - 7 - 3 - 1. Rang 1 torej zamenjamo s številčno vrednostjo 5, range 2, 3 in 4 z vrednostjo 4, range 5, 6, 7, 8, 9, 10 in 11 z vrednostjo 3, range 12, 13 in 14 z vrednostjo 2 in rang 15 z vrednostjo 1.

REZULTATI S PRVO VERZIJO LESTVICE DELOVNIH MOTIVOV

Vzorec

Lestvica je bila aplicirana v okviru širše raziskave organizacijske klime v Savi Kranj leta 1992. Celoten vzorec lahko najprej razdelimo na tri podvzorce: (1) člani podjetništva in ostali direktorji, (2) vzorec vseh vodij, razen direktorjev, (3) 14% naključni vzorec vseh zaposlenih, razen vodij in direktorjev. Drugi in tretji podvzorec sta se delila še na tri nadaljnje podkategorije.

Tabela 2: Struktura vzorca.

PODVZOREC	N	%
1. Izmenski delovodje	92	18
2. Vodje - proizvodnja	19	4
3. Vodje - službe	59	12
4. Proizvodni delavci	209	40
5. Strokovni delavci do 5. stopnje	70	14
6. Strokovni delavci 6. stopnje in več	40	8
7. Predstojništvo in vodilni delavci	22	4
SKUPAJ	511	100

V analizi smo upoštevali 489 ustrežno izpolnjenih anket iz drugega in tretjega vzorca in 22 ocenjevalnih lestvic o viziji podjetja, ki so jih vrnila člani predstojništva in direktorji. To pomeni 62% vseh poslanih anket.

Rezultati

Lestvica je bila aplicirana v obliki dveh anketnih vprašanj. S prvo lestvico je posameznik opisal kaj je najbolj značilno za njegovo delo, z drugo pa, kaj bi si pri delu v prihodnje najbolj želel. Stopnja razhajanja med sedanjim stanjem in zaželenim stanjem kaže na stopnjo nezadovoljstva z delom. Torej: negativna korelacija med rezultati skaliranja za obstoječe stanje in rezultati skaliranja za zaželeno stanje kaže na nezadovoljstvo skupine, pozitivna korelacija pa na zadovoljstvo. Tabela 3 prikazuje te korelacije za naše vzorce. Vidimo, da so z obstoječim stanjem delavci vseh šestih skupin v glavnem zadovoljni. Rezultati so zgolj v ilustracijo, saj je bila kasneje lestvica modificirana.

Tabela 3: Stopnje ujemanja med sedanjim in zaželenim delom.

SKUPINA	r	SKUPINA	r
Vodje - službe	+0,70	Strokovni delavci - 6. st. in več	+0,48
Vodje - proizvodnja	+0,40	Strokovni delavci do 5. stopnje	+0,19
Izmenski - delovodje	+0,39	Proizvodni delavci	+0,50

Koeficienti skladnosti ocenjevanja dela, kakršnega zaposleni imajo, in dela, karšnega si želijo, so bili zelo nizki. Za rangiranje motivov pod "takšno je moje delo" so se gibali od 0,17 do 0,32, za rangiranje pod "takšno delo bi si želel(a)" pa od 0,07 do 0,18. Ljudje si torej pri delu želijo zelo različne stvari. Če bi seveda imeli bolj homogene skupine, bi bila tudi karakteristična slika delovne motivacije za posamezno skupino lahko bolj izrazita, tako pa je skladanje zelo majhno. Se pa, ob upoštevanju te ugotovitve, končna slika dokaj dobro ujema z rezultati, ki jih je moč najti v strokovni literaturi.

Faktorska analiza je nakazala, da bi pri zaposlenih v Savi lahko govorili o dveh motivacijskih usmerjenostih. Glede na najbolj široke motivacijske značilnosti se naši vzorci grupirajo v: (1) vodje v službah, vodje v proizvodnji in strokovni delavci ter (2) proizvodni delavci, izmenski delovodje in strokovni delavci do 5. stopnje strokovne usposobljenosti.

Vodje višjih nivojev in strokovni delavci si predvsem želijo zanimivo delo (ta motiv so proizvodni delavci postavili zelo na konec seznama svojih želja), dobre

možnosti strokovnega razvoja, nato pa dobro plačo in druge stvari (na primer dobre odnose s sodelavci, samostojnost in odgovornost pri delu itd.).

Proizvodni delavci, izmenski delovodje in strokovni delavci do 5. stopnje pa na prvo mesto postavljajo dobro plačo, na drugo dobre delovne pogoje, na tretje pa dobre odnose s sodelavci. Proizvodni delavci si tudi bolj kot drugi želijo stalnosti zaposlitve.

Skoraj v vseh skupinah je na zadnjem mestu dobro upravljanje s podjetjem, pa tudi delo, ki uživa ugled.

Ker je bila lestvica kasneje bistveno spremenjena, na tem mestu ne navajam dobljenih skalnih vrednosti motivov in drugih podrobnejših analiz. Prav tako ne navajam zelo zanimivih rezultatov, ki smo jih dobili pri vodilnih z Lestvico vizije podjetja.

Spremembe

Izkušnje s to lestvico so pogojevale nastanek dveh novih lestvic. Ena je Lestvica zadovoljstva z delovno situacijo, druga pa Lestvica delovnih motivov II. Pri konstrukciji lestvic sem izhajal iz naslednjih izhodišč:

- Odgovor na vprašanje, kakšno delo si delavci želijo v prihodnje, lahko dobimo le z metodo rangiranja (oziroma s kako drugo metodo prisilne prioritete med motivi na primer z metodo parnih primerjav), ne pa z dajanjem absolutnih ocen. Nasprotno pa odgovor na vprašanje o zadovoljenosti posameznih motivov lahko dobimo s klasično ocenjevalno lestvico.

- Dodal sem še tri motive: lahko delo, obveščenost in varno delo, saj v ozadju teh stojijo trije temeljni biološki motivi: po udobju, po eksploraciji (radovednost) in po varnosti. Verbalne formulacije nekaterih motivov iz Lestvice delovnih motivov I sem nekoliko spremenil.

- V verbalni formulaciji vsakega od motivov sem glavni del naziva motiva poudaril (velike črke).

- Lestvici zadovoljstva s sedanjim delom in prihodnjih želja ima domala enake verbalne formulacije motivov, s čimer je možna primerjalna interpretacija rezultatov. Razlika je v tem, da je pri lestvici zadovoljstva naveden samo motiv, na primer 'možnosti napredovanja', v lestvici želja pa vrednostno pozitivna, zaželena plat tega motiva, na primer 'dobre možnosti napredovanja'. Manjša pomenska razlika je še med formulacijama: 'zahtevnost dela (fizična in psihična)' v Lestvici delovnega zadovoljstva in 'lahko delo, ki mu bom brez težav kos' v Lestvici delovnih motivov, ki naj bi se nanašali na isti delovni motiv.

REZULTATI, ZBRANI Z LESTVICO DELOVNIH MOTIVOV II

Lestvica delovnih motivov je bila najprej aplicirana na 56 kandidatih za zaposlitev, nakar je bila narejena analiza, potem pa je bila ena postavka lestvice spremenjena. Izpopolnjena verzija lestvice je bila spet aplicirana na kandidatih za zaposlitev v Savi Kranj.

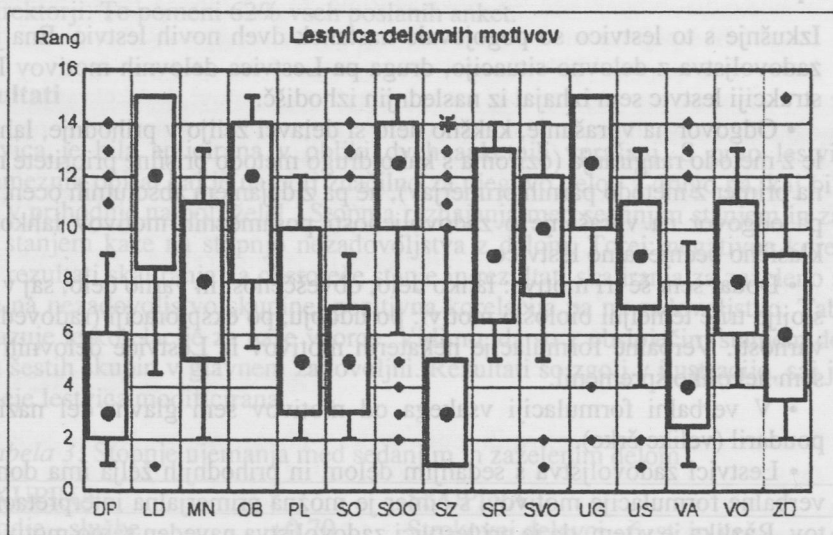
Vzorec

Lestvica delovnih motivov II je bila aplicirana na 120 kandidatih za zaposlitev na proizvodnih delih v Savi Kranj. Povprečna starost vzorca je bila 23,7 let, $s=5,56$, razpon: 18-47 let. Izobrazba kandidatov je bila od nedokončane osnovne šole (2 -

2%), preko osnovne šole (49 - 41%), poklicne šole ozkega profila (18 - 15%), poklicne šole širokega profila (38 - 32%) do srednje šole (13 - 11%). Povprečni IQ, izračunan iz rezultata na Testu nizov, znaša 99,88 ($s=13,69$), razpon je bil od 68 do 133.

Pomembnost motivov

Najprej je bila izračunana opisna statistika, izdelane so bile frekvenčne distribucije in percentilne norme. Zaradi postopka samega (rangiranje) ne moremo pričakovati, da bodo distribucije motivov normalne. Slika 2 prikazuje osnovne parametre: mediane, interkvartilne razpone (pravokotniki), intervale med 10. in 90. percentilom ("brki") ter ekstremne vrednosti. Vidimo, da so nekatere distribucije (na primer lahko delo, stalnost zaposlitve) zelo asimetrične.



Slika 2

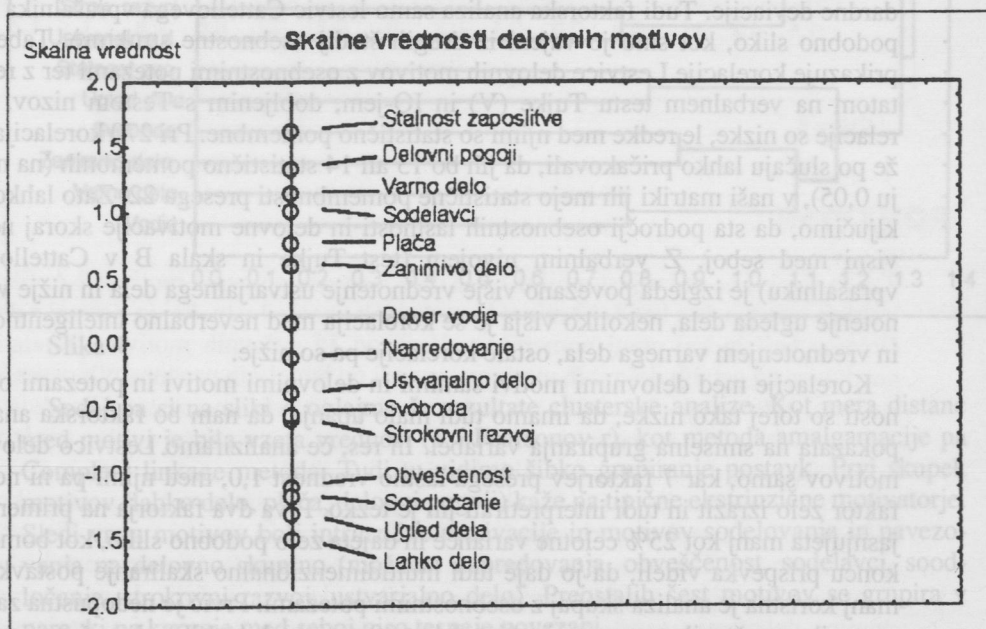
Kateri motivi so torej kandidatom za zaposlitev najbolj pomembni? Odgovor na to vprašanje kažejo mediane na sliki 2, še podrobnejši odgovor pa dobimo, če rezultate skaliramo. Programi za multidimenzionalno skaliranje omogočajo poljubno določitev števila dimenzij. Če se odločimo samo za eno, bo ta odražala tisto, kar distance med rangi odražajo - razlike v pomembnosti motivov. Za formiranje matrike distanc sem torej vzel vsote absolutnih distanc med rangi, nato pa izvedel skaliranje na samo eni dimenziji. Tak postopek da enake rezultate kot skaliranje po Thurstonovi metodi. Rezultate skaliranja prikazuje tabela 4.

Kendallov koeficient konkordance, ki pomeni skladnost med ocenjevalci v skupini, znaša 0,37 in je pričakovan. Novozaposlenim je najpomembnejši motiv stalnost zaposlitve. Sledijo dobri delovni pogoji, varno delo in dobri odnosi s sodelavci. Nato šele prideta na vrsto dobra plača in druge materialne ugodnosti in zanimivo delo. Srednje pomembni motivi so: dober vodja, dobre možnosti napredovanja, ustvarjalno delo, svoboda in samostojnost pri delu in dobre možnosti strokovnega razvoja. Motivi obveščenost, soodločanje, ugled dela in lahko delo pa so v našem vzorcu najmanj pomembni. Taki rezultati so gotovo posledica specifičnega vzorca, njegove

izobrazbe in dejstva, da gre za dela v proizvodnji ter skoraj brez izjem za zaposlitev za določen čas, ki se šele kasneje lahko spremeni v zaposlitev za nedoločen čas. V raziskavi leta 1992 smo videli, da so na primer strokovnim delavcem pomembnejši drugi motivi. Pri kandidatih za zaposlitev je Stalnost zaposlitve na samem vrhu hierarhije šele v zadnjem času, še pred letom dni smo s prejšnjo verzijo lestvice dobili za malenkost drugačen vrstni red, prav na vrhu lestvice je bil motiv delovni pogoji.

Tabela 4: Pomembnost motivov in korelacije z lie skalo, s starostjo in z izobrazbo.

	skalna vrednost	povprečni rang	korelacija z lie skalo	korelacija s starostjo	korelacija z izobrazbo
Delovni pogoji	+1,34	4,41	-0,09	-0,00	+0,02
Lahko delo	-1,49	11,07	-0,10	-0,18	-0,09
Napredovanje	-0,11	7,78	+0,11	+0,10	-0,05
Obveščenost	-1,08	10,81	-0,07	+0,10	+0,02
Plača	+0,76	6,35	-0,06	-0,10	-0,13
Sodelavci	+1,01	5,07	+0,03	+0,08	-0,02
Soodločanje	-1,17	11,43	+0,06	+0,07	-0,12
Stalnost zaposlitve	+1,63	3,8	+0,08	+0,14	-0,11
Strokovni razvoj	-0,59	9,28	+0,17	+0,07	+0,07
Svoboda	0,053	9,54	-0,10	-0,10	-0,08
Ugled dela	-1,30	11,82	-0,01	-0,00	-0,04
Ustvarjalno delo	-0,38	8,93	+0,09	+0,00	+0,21
Varno delo	+1,14	4,48	+0,10	+0,02	-0,01
Vodja	+0,16	8,34	-0,18	-0,12	+0,15
Zanimivo delo	+0,60	6,49	-0,00	-0,04	+0,23



Slika 3

V tabeli 4 so tudi korelacije s skalo, ki je v Cattellovem osebnostnem vprašalniku (oblika C) in ki omogoča oceniti stopnjo, do katere se je subjekt skušal prikazovati v lepši luči (lie skala). Vidimo, da nobeden od motivov na lestvici delovnih motivov ne korelira statistično pomembno s temi tendencami, kar je za samo lestvico izredno ugodno.

Nadalje nas zanima, ali je pomembnost različnih delovnih motivov povezana s starostjo in izobrazbo kandidatov za zaposlitev. Te prikazujeta zadnji dve koloni v tabeli 4. Korelacije s starostjo niso statistično pomembne, kar gre deloma pripisati tudi homogenosti vzorca, saj so bili kandidati v glavnem mladi. Z izobrazbo pomembno korelirata motiva: ustvarjalno delo in zanimivo delo. Zlasti kandidati s srednjo šolo in s poklicno šolo širokega profila ta dva motiva postavljajo više kot ostali kandidati.

Grupiranje postavk in korelacije z osebnostnimi potezami

Če želimo analizirati korelacije med delovnimi motivi, moramo range najprej pretvoriti na 5-stopenjsko skalo (prisilna distribucija). Korelacije med motivi so nizke, le 24 jih presega mejo statistične pomembnosti, absolutno pa le redki koeficienti presegajo vrednost 0,30. Tudi to je v skladu z nameni konstrukcije, saj sem želel narediti lestvico, v kateri se bo vsaka postavka nanašala na svoj relativno samostojen motiv. Zato na tem mestu matrike interkorelacij ne navajam, tisto šibko grupiranje, ki med postavkami lestvice vendarle obstaja, si bomo ogledali kasneje s pomočjo tehnik clusterske analize in multidimenzionalnega skaliranja.

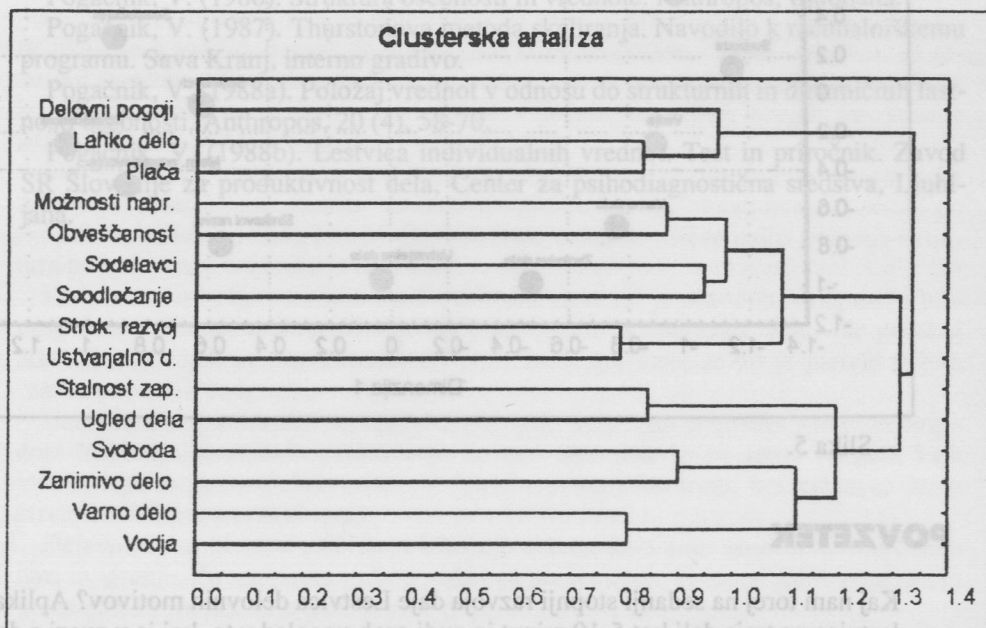
V sprejemnem postopku je bil apliciran tudi Cattellov osebnostni vprašalnik (oblika C). Naš vzorec ($N=103$) na nobeni od osebnostnih potez ne odstopa bistveno od normativnega vzorca za selekcijsko situacijo. Največji odkloni gredo do 1/4 standardne deviacije. Tudi faktorska analiza samo lestvic Cattellovega vprašalnika daje podobno sliko, kot smo jo vajeni iz drugih študij osebnostne strukture. Tabela 5 prikazuje korelacije Lestvice delovnih motivov z osebnostnimi potezami ter z rezultatom na verbalnem testu Tujke (V) in IQ-jem, dobljenim s Testom nizov. Korelacije so nizke, le redke med njimi so statistično pomembne. Pri 270 korelacijah bi že po slučaju lahko pričakovali, da jih bo 13 ali 14 statistično pomembnih (na nivoju 0,05), v naši matriki jih mejo statistične pomembnosti presega 22. Zato lahko zaključimo, da sta področji osebnostnih lastnosti in delovne motivacije skoraj neodvisni med seboj. Z verbalnim nivojem (test Tujke in skala B v Cattellovem vprašalniku) je izgleda povezano višje vrednotenje ustvarjalnega dela in nižje vrednotenje ugleda dela, nekoliko višja je še korelacija med neverbalno inteligentnostjo in vrednotenjem varnega dela, ostale korelacije pa so nižje.

Korelacije med delovnimi motivi samimi in delovnimi motivi in potezami osebnosti so torej tako nizke, da imamo tudi malo upanja, da nam bo faktorska analiza pokazala na smiselna grupiranja variabel. In res, če analiziramo Lestvico delovnih motivov samo, kar 7 faktorjev presega lastno vrednost 1,0, med njimi pa ni noben faktor zelo izrazit in tudi interpretirati jih je težko. Prva dva faktorja na primer pojasnjujeta manj kot 25% celotne variance in dajeta zelo podobno sliko, kot bomo na koncu prispevka videli, da jo daje tudi multidimenzionalno skaliranje postavk. Še manj koristna je analiza skupaj z osebnostnimi potezami. Prvič je nedopustna zaradi premajhnega števila opazovanj (pri več kot 30 variablah le 120), drugič pa nam ne da drugega kot že znane osebnostne poteze II. reda (na primer anksioznost, ek-

straverzija, praktični realizem in druge) in nekaj "single" faktorjev delovne motivacije.

Tabela 5: Korelacije delovnih motivov z osebnostnimi potezami.

	DP	ID	MN	OB	PL	SO	SOO	SZ	SR	SVO	UG	US	VA	VO	ZL
IQ	-0.04	0.11	-0.14	-0.07	-0.11	-0.17	-0.08	-0.07	-0.10	0.08	-0.14	0.20	0.32	0.11	0.13
V	-0.03	-0.02	-0.06	-0.06	-0.08	0.08	-0.18	-0.13	0.21	0.18	-0.20	0.32	-0.01	-0.06	0.17
A	-0.11	-0.22	0.14	0.08	-0.11	0.13	-0.01	-0.03	0.16	-0.08	0.02	0.01	0.23	-0.06	-0.05
B	-0.07	-0.18	0.00	-0.05	0.01	0.01	0.05	-0.07	0.10	0.03	-0.24	0.25	0.07	0.08	0.17
C	-0.10	-0.15	0.04	0.02	-0.15	0.08	0.09	0.13	0.15	-0.01	0.07	0.04	-0.04	-0.15	0.00
E	-0.04	0.02	-0.06	-0.05	0.20	-0.04	-0.08	-0.08	-0.07	0.16	0.14	-0.06	-0.16	-0.04	0.11
F	0.03	-0.04	-0.07	0.06	0.16	-0.11	0.07	0.09	0.08	-0.08	0.10	-0.05	-0.12	-0.13	-0.04
G	-0.09	0.00	-0.03	-0.04	-0.10	0.04	-0.06	0.03	0.17	-0.13	0.09	0.01	0.26	0.03	-0.14
H	0.08	-0.28	0.04	0.09	-0.13	-0.03	0.04	0.27	0.08	-0.08	0.13	-0.05	0.01	-0.14	-0.05
I	-0.23	0.02	-0.00	0.01	0.02	0.13	-0.08	-0.01	0.17	-0.02	-0.03	0.06	0.03	-0.07	0.04
L	-0.01	0.02	0.03	-0.15	0.13	-0.01	-0.07	-0.12	0.07	0.06	-0.01	-0.06	-0.00	0.19	-0.01
M	-0.04	0.00	-0.12	0.17	-0.05	0.01	0.07	-0.14	0.22	-0.07	-0.21	0.07	-0.03	0.19	0.04
N	0.05	0.19	0.18	-0.14	0.11	-0.17	-0.01	-0.07	-0.14	-0.09	-0.06	-0.11	0.05	0.05	0.07
O	-0.02	0.14	0.00	-0.17	0.28	-0.06	-0.04	0.08	-0.09	-0.09	-0.09	-0.06	-0.06	0.14	-0.03
Q1	-0.11	0.00	-0.10	0.09	-0.20	-0.03	0.13	-0.10	0.04	0.20	-0.05	-0.05	0.03	0.06	0.15
Q2	0.12	0.06	-0.06	0.02	-0.11	-0.02	0.08	-0.12	-0.03	0.20	-0.18	0.01	-0.01	0.08	0.04
Q3	-0.14	-0.05	-0.10	-0.04	-0.03	0.17	-0.12	0.13	0.10	-0.05	0.11	0.21	-0.04	-0.14	0.02
Q4	-0.01	0.21	0.10	0.00	0.03	0.04	-0.04	-0.13	-0.02	-0.13	-0.16	-0.00	0.04	0.15	-0.08

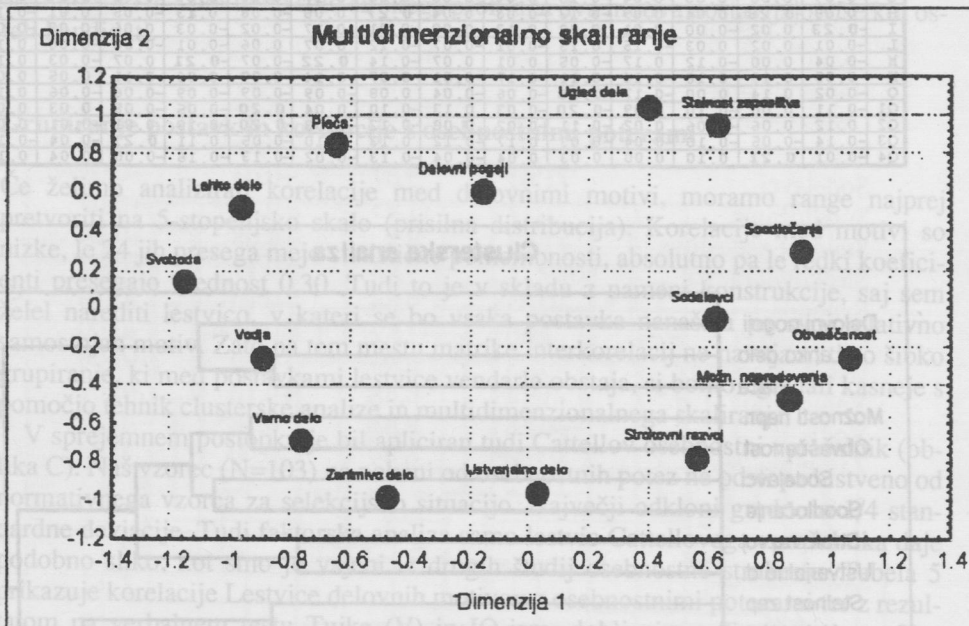


Slika 4

Sedaj pa si na sliki 4 oglejmo še rezultate clusterske analize. Kot mera distanc med motivi je bila vzeta vrednost $(1 - \text{Pearsonov } r)$, kot metoda amalgamacije pa Complete linkage metoda. Tudi tu vidimo šibko grupiranje postavk. Prvi skupek motivov (lahko delo, plača, delovni pogoji) kaže na tipične ekstrinzične motivatorje. Sledi vrsta motivov bolj intrinzične motivacije in motivov sodelovanja in navezovanja na delovno skupino (možnost napredovanja, obveščenost, sodelavci, soodločanje, strokovni razvoj, ustvarjalno delo). Preostalih šest motivov se grupira v pare, ki pa kasneje med seboj niso tesneje povezani.

Zelo podobno se nam delovni motivi predstavijo, če jih, glede na njihovo medsebojno podobnost, skušamo s pomočjo metode multidimenzionalnega skaliranja

predstaviti v prostoru dveh dimenzij (tudi tu so bili kot mera podobnosti vzeti koeficienti korelacij). V spodnjem delu diagrama se nahajajo intrinzični motivi, v zgornjem ekstrinzični, na desni strani motivi sodelovanja in pripadnosti grupi in na levi motivi neodvisnosti. Stress znaša 0,22. Čeprav sta dimenziji šibki, lahko v prostor, ki ga kaže slika na naslednji strani sedaj lahko postavimo posameznika ali skupino ljudi. Po izobrazbi najvišja skupina med našimi kandidati (srednja šola, $N=13$) se na primer pozicionira na kordinati: -0,14 in -0,31 in se torej že rahlo nagibajo k bolj intrinzični motivaciji za delo. Kot že rečeno, bi zelo podobno sliko dali koeficienti faktorskih nasičenosti s prvima dvema faktorjema.



Slika 5.

POVZETEK

Kaj nam torej na sedanji stopnji razvoja daje Lestvica delovnih motivov? Aplikacija lestvice ne traja dalj kot 5-10 minut in nudi grob vpogled v to, kaj je v zvezi z delom človeku bolj in kaj manj pomembno. Vsak od 15 delovnih motivov je relativno neodvisen od ostalih delovnih motivov, pa tudi od temeljnih osebnostnih potez in lie tendenc, zato je po obstoječih normah (zaenkrat jih imamo samo za kandidate za dela v proizvodnji) najbolje ovrednotiti vsak motiv posebej (percentilne vrednosti), eventualno morda še izračunati skladnost med osebnim vrstnim redom in tipičnim vrstnim redom skupine (rang korelacija) ter postaviti posameznika v prostor, kot ga kaže slika 5. Te možnosti nam nudi aplikacija, ki sem jo naredil s pomočjo programa Quattro pro. Lestvica je gotovo tudi zelo primerna za študij posameznih skupin delavcev. Rezultati, zbrani s prejšnjimi verzijami lestvice kažejo, da se posamezne skupine delavcev (različne vrste vodij, strokovni delavci, delavci v proizvodnji) glede tega, kako ocenjujejo pomembnost delovnih motivov, med seboj zelo razlikujejo.

VIRI

Ambrož, M., Mihalič, T., Ropret, I., Pogačnik, V. (1982). Organizacijska klima v Savi Kranj. Sava Kranj, interno poročilo o raziskavi.

Cattell R.B. & Dreger R.M. (ed's) (1977). Handbook of Modern Personality Theory. Hemisphere Publ. Corporation, Washington, London.

Cattell R.B. & Kline P. (1977). The Scientific Analysis of Personality and Motivation. Academic Press, New York, San Francisco, London.

Gilmer, B.H. (1969). Industrijska psihologija. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Hall C.S. & Lindzey G.: Theories of Personality (2nd ed.) (1970). John Wiley & sons, New York.

Kline P.: Psychometrics and Psychology (1979). Academic Press, London, New York, San Francisco.

Musek, J. (1993). Osebnost in vrednote. Educy d.o.o. Ljubljana.

Pogačnik, V. (1985). Struktura osebnosti in individualne vrednote. Anthropos, Ljubljana.

Pogačnik, V. (1986). Struktura osebnosti in vrednote. Anthropos, Ljubljana.

Pogačnik, V. (1987). Thurstonova metoda skaliranja. Navodilo k računalniškemu programu. Sava Kranj, interno gradivo.

Pogačnik, V. (1988a). Položaj vrednot v odnosu do strukturnih in dinamičnih lastnosti osebnosti. Anthropos, 20 (4), 58-70.

Pogačnik, V. (1988b). Lestvica individualnih vrednot. Test in priročnik. Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.

ABSTRACT

PHASE SPECIFIC GAMES

Psychoanalytic developmental psychology, based on theory of object relations, have had one of the greatest impacts on the clinical practice lately, redefining psychotherapy as the support of development of the ego.

Taking the development into account, among all traumatic experiences, we can observe the danger of "phase specific traumas", damaging the development in criti-

ZA RAZVOJNO FAZO SPECIFIČNE IGRE

Peter Praper*

IZVLEČEK

Psihoanalitična razvojna psihologija, ki temelji na teoriji objektivnih odnosov ter preučuje strukturiranje ega, je najpodobnejši trend v razvoju psihoanalize. Novosti ne uvaja le v teorijo, ampak se dotika tudi klinične prakse. Prične že s tem, da redefinira psihoterapijo tako, da se jedro prizadevanj preusmeri iz predelav temeljnih konfliktov (ida) na podporo razvoja po ključnih razvojnih linijah ter jačanje adaptacijskih zmožnosti (na ego).

Skozi prizmo razvoja danes drugače razumemo in ocenjujemo travmatska doživetja. Posebno nevarne so "za fazo specifične travme", to so tiste, ki razvoj po neki razvojni liniji zadenejo v kritičnih točkah, nakar se prične rušiti notranja struktura povezav med razvojnimi linijami.

Kot enemu od pionirjev psihološke preventive se mi je porodila ideja, da bi bilo mogoče v kritičnih točkah razvoj tudi usmerjati in pospeševati. Igra - še posebej domišljajska - ima pri otrocih vedno tudi to funkcijo. Tako se mi je porodil pojem "za fazo specifične igre".

Ustavili se bomo ob najbolj tipičnih razvojnih linijah ter pogledali mesto in vlogo domišljajskega igranja in prehoda na igranje iger (kar je že samo po sebi vaja avtonomije in samoiniciativnosti ob umeščanju samokontrole, ker zahteva, da se otrok identificira s pravili igre).

Delavnica naj bi nam približala izkušnjo o tem, kam smo umestili svojo lastno igro in igranje. Za terapevta in še posebej za preventivca, ki mora biti inventiven in kreativen, bi namreč bilo porazno, če je izgubil otroški svet igre.

ABSTRACT

PHASE SPECIFIC GAMES

Psychoanalytic developmental psychology, based on theory of object relations, have had one of the greatest impacts on the clinical practice lately, redefining psychotherapy as the support of development of the ego.

Taking the development into account, among all traumatic experiences, we can observe the danger of "phase specific traumas", damaging the development in criti-

* Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana

cal points. As a preventionist I developed an idea to turn this course of development. Introducing PHASE SPECIFIC GAMES I am trying to give the development in critical point a new developmental thrust.

IGRA IN PSIHOANALIZA

Igra je kot značilni fenomen človekovega (in ne le človekovega) vedenja vedno pritegovala pozornost mnogih strok. Nekaj časa je veljalo prepričanje, da je igra značilna za otroka medtem, ko pri odraslem pomeni nezrelost in odklonjenost. Resnica je, seveda, nasprotna. Odrasli, ki je povsem izgubil igro, je najverjetneje postal nevrotično rigiden, nezmožen spontane interakcije. Zato tembolj drži Montaignova trditev (po Bettelheim, 1987), da je igra nadvse resna dejavnost. Interakcija z okoljem, povezana s takšno ali drugačno emocionalno izmenjavo, je poglobitveni dejavnik izgradnje otrokove notranje psihične strukture. Igra ima v tem procesu vsekakor eno od osrednjih vlog. Oropati otroka za igro je pravzaprav isto kot, če bi ga oropali za odnos. Psihoanaliza, ki ji je eden od poglobitvenih ciljev psihoanalitičnega procesa iskanje poti do nezavednih vsebin psihičnega dogajanja je svoje iskanje naslonila na jezik - na tehniko svobodnih asociacij ob upoštevanju načela psihičnega determinizma. Freud je namreč ugotovil, da neke psihične vsebine postanejo prizaveščanje. Pri otroku, mlajšem od petih let, je raba jezika še tako šibka, da je ta pot praktično zaprta.

Hermine von Hugh-Hellmouth (1913, po Beck-Dvoržak, 1992) je prva opozorila, da se v igri skrivajo velike možnosti za izražanje, razumevanje in tolmačenje otrokovih nezavednih fantazij. Kasneje (1920) se je Freud sam pridružil temu mnenju. Opisal je igro svojega 18 mesecev starega vnuka v času, ko je mama bila odsotna. Otrok je igračke metal daleč proč od sebe, v kot, pod posteljo, z vzklikom, ki ga je Freud prepoznal kot: "Pojdi, proč!" Pomislil je, da je ta igra povezana z materino odsotnostjo. Enkrat je otrok v podobni situaciji vrgel cevčico, na katero je bila privezana in navita nit. Nit mu je ostala v rokah. Ko je potegnil zanj se je cevčica zopet prikazala. Fantek je vriskal od veselja. Potem je to igro ponavljal v nedogled. Freud je prepoznal, da to pomeni simbolično ukvarjanje z materinimi odhodi in prihodi. Užitek ob tem mu je nudila izkušnja, da lahko sam vpliva na ponovni prihod. Danes prepoznavamo v tej igri še druge dimenzije, pomembne za strukturiranje ega: preverjanje konstantnosti objekta, premagovanje separacijskega strahu s pomočjo pozitivne emocionalne izmenjave in podobno. Tri leta kasneje je Melanie Klein dokončno odprla vrata igri. Dokazala je, da otrokova igra v nekaterih elementih predstavlja simbolično govorico nezavednih fantazij in konfliktov. Tako se je rodila igralna terapija kot različica psihoanalize, primerna za otroke. Erikson je parafraziral znani Freudov rek o sanjah in označil igro kot "kraljevsko pot do otrokovega nezavednega" (Erikson 1959). Bettelheim (1987) je opozoril na pomembno opažanje, da dinamična dvojnost libido - agresija odseva tudi v otroški igri. Libido se kaže bolj v domišljijemskem igranju (play), agresivnost pa bolj v igranju iger (game), ki vključujejo tekmovanje in rivalstvo, toda zahtevajo tudi sprejemanje določenih pravil. Libido preko igranja pomaga razpresti krila domišljije, agresija pa preko igre otroka brusi v odnosih z drugimi. Pri prvi varianti je v ospredju receptivna, pri drugi efektivna funkcija. Ko se libidna in agresivna investicija povežeta, otrok postane sposoben sodelavati. Odrasli skozi regresijo v službi ega s pomočjo domišljijske igre najde pot do poigravanja z idejami, kar predstavlja izvir njegove ustvarjalnosti,

inventivnosti, medtem ko iz igranja iger črpa svojo storilnost in produktivnost. Prepletenost libida in agresije mu omogoča združevanje v zabavi in delu.

Raziskave kažejo, da smo odrasli v zapadnih kulturah pričeli izgubljati kontakt z domišljjsko igro, ohranjamo pa kontakt z igranjem iger. To porušeno ravnotežje nas peha v storilnost z vse manj inventivnosti in ustvarjalnosti. Deformirani tudi otroku vse bolj ožimo prostor za domišljjsko igro ter poudarjamo storilnost in tekmovalnost.

IGRALNA TERAPIJA

Igralna terapija je dobila po delih Melanie Klein v psihoanalitični psihoterapiji otrok osrednje mesto. Ostala pa je do danes dinamsko orientirana v odkrivanje nezavednih fantazij in konfliktov. Zato je ves čas v ospredju domišljjska igra, ki je dinamično povezana z otrokovimi bazičnimi težnjami ter afekti, povezanimi v takšen splet (kompleks) kot so veselje, ugodje, pa tudi stiske, strah in jeza. Domišljjska igra izraža tudi otrokove fantazije o sebi kot centru sveta (narcisistične ter omnipotentne predstave o sebi) ter naravo objektnega odnosa, saj self obstaja le v relaciji do objekta. Vključujejo se tako imenovani socialni afekti kot sram, krivda, zavist in ljubosumnost. Poleg tega otrok v domišljjski igri vežba svoje obrambne reakcije - od negacije do introjekcije in projekcije, projektivne identifikacije ob splittingu in podobno. Domnevam, da s prehodom na razvojno psihoanalitično paradigmo prihaja v ospredje tudi igranje iger. Njihova glavna značilnost je, da to motovira otrokovo samoaktivnost, ki pa je bazična za razvoj adaptacijskih zmožnosti ega. Igranje iger lahko odločilno prispeva k utrjevanju funkcij in strukture ega, še posebno, če so igre umeščene natančno v specifično razvojno fazo ali celo v kritične točke razvoja. Tako se mi poraja ideja, da bi identificirali "za razvojno fazo specifične igre", kar bi utegnili imeti veliko preventivno in terapevtsko vrednost.

Odvečen je strah, da bo otrok, ki se veliko in dolgo igra, ostal vklenjen v svetu fantazije. Nasprotno, skozi igro prepozna omejitve, ki jih preden postavlja zunanja realnost. Otrokovo notranje življenje se razpleta na domišljjski ravni, interakcija z okoljem pa mu omogoča napredovanje v kontroli realnosti. Pri igri lahko doživlja situacije z vidika različnih vlog, različnih pozicij do drugih in tako tudi druge doživlja v različnih vlogah do sebe. To podpira razvoj diferenciacije ter prinaša celo pahljačo izkušenj, s pomočjo katerih otrok presega egocentrično pozicijo do sveta. Še v mladostniških letih sta domišljja in dnevno sanjarjenje ena najbolj konstruktivnih pobud razvoja notranjega življenja, iskanja lastne identitete ter vzpostavljanje zdravega odnosa med podobo o sebi in lastnimi ideali. Zato je nasilno človeku ne le "biti kar je", ampak tudi "fantazirati o tem, kar bi želel biti" in ga namesto tega siliti, da se omejuje na "tisto", kar se od njega pričakuje.

CILJI IN PRIJEMI V IGRALNI TERAPIJI

Med pojmom psihoanaliza in psihoterapija je vedno obstajala pomenska razlika, ki pa je bila in je morda še vedno, slabo definirana. Sodobna znanost in klinična praksa dandanes psihoanalizi najčesče pripisujeta globinski način (to so postopki odkrivanja nezavednega) obravnavanja nagonских silnic, impulzov, teženj in konfliktov, vključno z značilnostmi odvijanja psiho seksualnega razvoja. Psihoanaliza kot terapija je - poenostavljeno gledano - predvsem razreševanje zapletov v IDU (nagonski

sferi), kar ustvarja napetost z EGOM (razumsko sfero) in SUPEREGOM (moralno sfero).

Psihoterapija (v ožjem pomenu besede) dandanes definira kot temeljno področje vprašanja razvoja EGA in v klinični praksi poskuša odpravljati luknje, zastoje, skrenjenosti ali popačenosti v razvojnih linijah, ki potem povzročajo motnje v adaptacijskih zmožnostih. Glede na omenjene razlike je tudi fokus igre kot tehnike nekoliko drugačen, ko gre za psihoanalitični pristop od tistega v psihoterapevtskem pristopu, čeprav se oba pristopa v dobri meri tudi prekrivata. Osnovni cilj psihoanalitičnega pristopa je odkriti in odpraviti moteče konfliktna vsebina v strukturi otrokove osebnosti. Psihoterapiji je pomembnejši razvoj, utrjevanje strukture ega, ki je potem zmožna iskati boljše prilagoditev. V psihoanalitičnem pristopu sta uveljavljena predvsem dva načina igralne terapije. Prvi deluje preko tolmačenja skritega simboličnega pomena igre, konfliktov, stisk in povezav s preteklimi izkušnjami, ki se izražajo skozi igro. Drugi način se naslanja na podoživljanje, brez tolmačenja. Tako se otrok ponovno konfrontira z neko bolečo, travmatsko izkušnjo iz preteklosti, jo obdela skozi prizmo sedanjosti in tako postane odpornejši na morebitne nove travmatske izkušnje. Takšen način je uspešen na primer pri otroku, ki še vedno doživlja in kaže posledice hospitalizacije ali podobnih dogodkov. Psihoterapevtski pristop se naslanja na rezultate skrbnega raziskovanja značilnosti razvojnega procesa po linijah, ki odločilno vplivajo na adaptacijske zmožnosti ega. Takšne linije so na primer: proces nevtralizacije med libidom in agresijo ter s tem socializacija obeh nagonskih energij. Druge linije so še: izgradnja sposobnosti obvladovanja impulzov, obvladovanja bojazni, razvojna linija od simbiotične odvisnosti do izgradnje lastne identitete in separacije. S to v zvezi je tudi razvoj objektivnih odnosov, to je tipa interakcije s "pomembno, referenčno osebo".

Poznavanje omenjenih in še mnogih drugih razvojnih procesov terapevtu omogoča, da v igro umešča "za razvojni izpad specifične igre".

PREVENTIVNE IN SUPORTIVNE MOŽNOSTI IGRE

Psihoanalitični in psihoterapevtski elementi igre so dobrodošla možnost za načrtovanje preventivnih učinkov igre. Predstavljajo pot razreševanja aktualnih konfliktov ter podpiranja aktualnih razvojnih korakov v kritičnih točkah razvoja.

Kot sta psihoanaliza in psihoterapija razvili skupinske oblike terapije, tako sta uvedli tudi skupinske, terapevtske ali preventivno naravnane oblike igre. Te so dokaj uspešne v bolnicah, za odpravljanje ali preprečevanje hospitalizma, pripravo na določene posege in podobno, vse bolj pa so v pomoč v vrtcih - predvsem v fazah prilagajanja, pa tudi za stimuliranje novih adaptacijskih zmožnosti. Za takšne namene potrebujemo mnogo znanja, ki morda še ni prav prestopilo okvirov psihoterapije. Zato se v svoji knjigi (Praper, 1992) posebej ustavljam ob preventivnih možnostih igre s tem, ko uvažam pojem "za razvojno fazo specifične igre".

RAZVOJNE LINIJE EGA

Psihoanaliza je vseskozi bila ob drugem tudi razvojna psihologija. Freud, ki je kot prvi predvidel razvojne stadije, odvisne od dozorevanja funkcij in do neke mere kanalizirane, je vedel, da prehod iz stadija v stadij ni gladek, da se pogosto pojavljajo razvojne krize, včasih pa tudi zastoji (fiksacije) in popačenja. Ta pojav je opazil

tako pri psihoseksualnem razvoju kakor tudi pri razvoju notranje psihične strukture treh sestavov (id, ego in superego). Sam je ostal predvsem pozoren na dinamične karakteristike psihoseksualnega razvoja, pri čemer je težnje in konflikte že razumel v odvisnosti od razvojne faze ali morebiti zapletov v neki razvojni fazi (od oralne do genitalne).

Kadar se je neka konfliktna vsebina, povezana z afekti v kompleks, zaradi zastoja, popačenosti v razvoju ali regresije utrdila ter vrasla v strukturo osebnosti, je bilo mogoče postaviti pozitivno diagnozo Nevroza. Po Freudovem mnenju je takšna fik-sacija ali regresija bila povezana s travmatskimi dogodki in doživljanjem. Postopoma pa so terapijo travme opuščali in jo nadomeščali z modelom ustvarjanja zavrtosti. Anna Freud je kritična do teorije psihoseksualnega razvoja. Meni, da kar dobro zajema libido razvoj (kar je razumljivo, saj je Freud teorijo psihoseksualnega razvoja pričel oblikovati, ko je njegova teorija gonov bila še zgolj libido teorija (1905) in jo je kasneje revidiral le v odnosu na strukturno teorijo, ne pa tudi v odnosu na agresivnost, ko je libido teorijo reformuliral v teorijo dveh gonov). Potrebna je torej revizija teorije psihoseksualnega razvoja z upoštevanjem prepletanja libidnih in agresivnih investicij (sam sem prvič k temu pristopil z referatom na East European psihoanalitičnem seminarju na Dunaju 1993 (Praper, 1993).

Kar zadeva razvoj ega, Anna Freud (1963) ugotavlja, da je vse še mnogo manj raziskano.

Sama je odločilno prispevala k odpiranju tega vprašanja z uvajanjem koncepta "razvojnih linij". Kot prototip vseh razvojnih linij ega je Anna Freud videla pot od odvisnosti do emocionalne samozanesljivosti in odraslih objektivnih odnosov. Pri tem se naslanja na koncept Mahlerjeve o procesu separacije ter individualizacije, pa tudi na Spitzov koncept anaklitične depresije. V osmih fazah se ta linija razplete v stanju odrasle emocionalne samozanesljivosti šele v adolescenci (shema 1), če se zaradi prehudih separacij proces ne zatakne. Drugi sklop razvojnih linij Anna Freud vidi kot pot v smeri telesne neodvisnosti (shema 2) in vključuje linijo "od sesanja do racionalnega hranjenja" do individualizacije hranjenja in ločevanja le tega od objektivnega odnosa, dalje linijo "od močenja in blatenja do realitetne kontrole" in linijo "od neodgovornosti do odgovornosti pri upravljanju telesa". V tretjem sklopu obravnava druge primere razvojnih linij (shema 3) kot so "pot od egocentričnosti do tovarštva" ter "od telesa do igračke" ter od "igranja do dela". Po Anni Freud so mnogi preučevali nove in nove razvojne linije, tudi takšne, ki so bolj prisotne v otrokovem doživljanju kot v njegovem manifestnem vedenju. Sam (Praper, 1992) sem različne koncepte združil v mrežo najznačilnejših razvojnih linij (shema 4). Poglejmo na kratko osnovne značilnosti.

PRILAGODITVENE FUNKCIJE

Fetus je zmožen le reakcij odvrčanja in približevanja, vendar je to dovolj, da je vzpostavljane kontakta po rojstvu na osnovi cenestetičnega zaznavanja selektivno, oziroma, da se vzpostavi nekakšna bariera med "zunaj" in "znotraj". Tako je možna orientacija v simbiotični, diadni odnos. Prehod v diakritično zaznavanje otroku omogoča, da se v interakciji z objektom bolj nasloni na vid. Tako ohranja kontakt na distanco. Po prehodu v sedeč položaj močno poveča vidno polje, bolje kontrolira prisotnost objekta, pa tudi svoje lastne akcije (krožne reakcije - kontrola početja lastnih rok). Tako lažje zdrži odlaganja zadovoljitve potreb, uči se prenesti začasne prikrajšanosti.

Vse boljša gibljivost, posebno še potem, ko otrok shodi, obenem pa potreba po eksperimentiranju, otroka vlečeta v samoaktivnost, skozi katero prodobiva mnoge nove izkušnje o obdajajočem svetu in o sebi. Tako napreduje v povezovanju izkušenj do sposobnosti predvidevanja. Morebitno oddaljevanje od objekta pogosto premošča z glasovno komunikacijo in s tem ohranja kontakt. Ko uporabi še besedo, stavek, mu to omogoča, da bolje predeluje stiske, bolje preverja realnost, lažje sprejema nujne omejitve na svojem pohodu k večji samostojnosti. Inicativnost omejuje na področje, kjer je zmožen samokontrole. Opušča ravnanje po principu iskanja ugodja in vse bolj odloča glede na koristnost. Tako postane podjeten in prodoren ne da bi se s tem izpostavil prehudemu riziku.

KOMUNIKACIJA

Začetne oblike komunikacije, ki novorojenemu otroku omogočajo, da po rojstvu ohrani, oziroma vzpostavi kontakt, so se oblikovale že v predrojstvenem obdobju. To so razne oblike fiziološkega odzivanja, še bolj pa taktilno-kinestetična komunikacija, pri čemer igra pomembno vlogo ritem. Takšna komunikacija se po rojstvu nadaljuje z dotikom, božanjem, guganjem. Kmalu se ji pridruži govorica oči, ta simbiotični dialog odčitavanja in sporočanja želja. Mimika - nasmeh in kremženje - ter geste še močno obogatijo to nebesedno komunikacijo.

Prehod v glasovno komunikacijo omogoča povečanje distance, kar bo otrok zdaj, ko se bo pričel plaziti po kolenih in, ko bo shodil, močno potreboval. Beseda, stavki, ki jih otrok kmalu prične uporabljati tudi z naučenim pomenom, mu omogočajo ostati v kontaktu tudi sedaj, ko mu bolj kot simbiotična povezanost, postaja pomembna diferenciacija, individualizacija. Vse boljša raba jezika omogoča, da se otrok bolj in bolj zavestno ukvarja z iskanjem poti iz magičnega do realnega.

OBJEKTNI ODNOS

Ne le fetus, ampak tudi novorojenček prvih 6-8 tednov še ne ustvarja aktivnega kontakta navzven. Homeostozo vzpostavlja navznotraj, zato pravimo, da je avtističen, brez objekta. Ko tam okrog drugega meseca starosti dojenček vzpostavi kontakt navzven in to pokaže s svojim nasmehom, to še ni objektni odnos. Smehlja se vsakomur. Zato je to obdobje Spitz imenoval "stadij predhodnega objekta".

V simbiotični fazi dojenček vzpostavi prvi objektni odnos, toda le z deli matere, posameznimi predstavami o objektu. To so lahko predvsem prsi, oči, lasje, pa tudi glas. Obdržala se je Spitzova terminologija - otrok je na nivoju "parcialnega objekta". Takšen del, nad katerim je otrok očaran, je dojenčku tja do šestega meseca ves svet. Tako lahko terapevt razume, da formulacija kot jo je uporabil pacient B.T. - dolgoletni narkoman: "Nimam upanja, da bi me ta svet napolnil s smislom", pomeni podoživeto travmo ravno iz tega obdobja - nakazuje temeljno nezaupanje in pasivno pričakujoč odnos s parcialnim objektom, tistim, ki daje hrano. Šele okrog sedmega, osmega meseca otrok postane sposoben mater kot osebo v celoti doživljati kot objekt, kot psihično bitje, ki prinaša radost tudi takrat, ko otrok nima bioloških potreb. Vse tja do tretjega leta pa bo odnos vseeno deločalo to, kako objekt zadovoljuje bodisi gonske težnje, bodisi kontaktne potrebe. V tem pogledu je lahko pozicija otroka v tem obdobju le egocentrična.

Od drugega do tretjega leta otrok utrjuje tako imenovano konstantnost objekta. To pomeni, da koristi svoje že razvite sposobnosti kognicije in pomnjenja in mu tako zavest o tem, da objekt obstaja tudi, ko ga ne vidi ali sliši, pomaga premagovati separacijske bojazni. Poleg tega mu vse bolj izpeljana fuzija omogoča konstantnost v odnosu ne glede na to ali mu mati trenutno zadovoljuje potrebe ali pa ga frustrira. Najpomembnejša kvaliteta konstantnosti objekta pa je napredujoče ponotranjanje karakteristik objekta, ki otroku pomagajo, da se sam pomiri, ko je vznemirjen, uspa, ko je zaspan, reagira obrambno, ko so bojazni prehude, obvlada telesne funkcije in podobno. Ta zmožnost mu omogoča takšen nivo avtonomije, da prenese tudi daljše separacije, samo da bi lahko sledil svoji naraščajoči potrebi po igri z vrstniki. Tako otrok preide iz diade v treadne in skupinske odnose, v katerih preizkuša svojo iniciativnost, podjetnost in prodornost.

NIVOJI TESNOBE

Dokaj novo je že spoznanje, da tesnoba - bojazen - spreminja svojo formo in vsebinsko skozi razvoj. Pojavlja se takšna, kakršno dovoljuje stopnja strukturiranosti ega.

Razvojno najnižja, najbolj difuzna, hkrati pa za homeostazo najbolj rušilna oblika je strah pred izničenjem. Tako izražena tesnoba je odziv, tipičen za prve mesece življenja, ko je otrok brez objekta, vendar somatopsihično zlit, sega pa tudi v simbiotično fazo in se pojavlja predvsem kadar simbioza ni ustrezna. Strah pred izničenjem tako izraža krizo zaupanja v prvih šestih mesecih življenja. Pojavlja se v obliki preplavljajočih anksioznih atak brez vidnega povoda, brez možnosti poiskati si pomoč. Naj ilustriram to s kliničnim primerom: Pacient B.T. je na skupini poročal o "napadu" kot ga je doživel potem, ko je zaužil hrano, ki se ji je sicer izogibal zaradi začimb. Naenkrat ga je preplavil strah in začel je izginjati. Član grupe se je pozanimal: "Zakaj nisi koga poklical?" B.T. je odgovoril: "Kaj ne razumeš, da - ko si enkrat tam, nimaš več jezika?"

Od šestega do osmega meseca starosti otrok vzpostavi pravi objektni odnos, vezan na osebo v celoti. Hkrati s to stopnjo se pojavi tako imenovana osemmesečna tesnoba - strah pred tujci. Tujci so zanj tudi sorodniki, ki jih prepozna - tete, h katerim je prej šel v naročje. Zdaj nenadoma to odklanja, drži se mame - iz strahu pred izgubo objekta. Interes za druge kaže nekako "iz materinega naročja".

Okrog desetega do šestnajstega meseca starosti otrok doseže nivo signalne tesnobe. To pomeni, da je struktura ega napredovala do stopnje, ko na tesnobo odgovori z lastnimi adaptacijskimi sredstvi, predvsem z aktiviranjem obramb. Po letu in pol, ko otrok prehaja v analno razvojno fazo in je vse bolj pod pritiskom potrebe početi nekaj, gibati, obenem pa še ni zmožen kontrolirati svojih akcij, nabira tudi negativne izkušnje. Porajajoča sposobnost predvidevanja ga sili v ambivalenco, obenem pa se mu jača strah pred izgubo ljubezni objekta. Za svoje neustrezne akcije ali nezmožnost kontrole (na primer pri izločanju) pogosto dobiva signal: "Glej, kaj si naredil, nimam te rada!" Otrok hitro poveže občutek lastne neadekvatnosti z nevarnostjo izgube ljubezni objekta. Ta oblika tesnobe ga bo spremljala vse do petega leta, pri tem pa se v falični fazi (četrto in peto leto) celo še zaostri zaradi otrokovih pojačanih erotično - seksualnih teženj in preverjanja koliko je sam vreden ljubezni.

Strahu pred izgubo ljubezni objekta se v petem letu pridružita še kastracijski strah ter strah pred superegom, ki je zdaj, ko se šele poraja, lahko prekrut preganjalec.

NIVOJI OBRAMBE

Pogled na obrambno - varovalno funkcioniranje se je skozi razvoj ego psihologije močno spremenil. Že Freud je postopoma prepoznaval, da obrambe niso le ovira terapevtskemu procesu, ampak, da je njihova vloga ohranjanje integritete psihičnega aparata, varovanje pred razpadom strukture. Anna Freud se je vpisala v zgodovino kot raziskovalka obramb. Prepoznala je, da se le-te speminjajo skozi razvojni proces in med seboj nekako povezujejo v svežnje.

Najenostavnejše - najzgodnejše (najprimitivnejše) obrambe so tiste, ki ustrezajo otrokovim razvojnim možnostim v dobi dojenčka. To so negacija, projekcija, introjektivna projekcija, splitting ter projektivna identifikacija. Za negacijo otrok koristi svojo lastnost te dobe, da nekaj, česar ne opazi, zanj ne obstaja. Dovolj je, če odvrne pogled, ne sliši, se umakne v spanje. Kasneje oblikuje tudi aktivnejše oblike zanikanja in to izraža tudi z nikalnimi stavki, ko uporabo jezika vključi v varovalne mehanizme.

Projekcija ter introjektivna projekcija sta mehanizma simbiotične faze, s katerima otrok psihološko ostaja eno z objektom. Otroku je kmalu zmore kostistiti kot obrambno varovalno funkcioniranje tako, da vznemirjen ali zaspan introjicira materino mirnost (in se tako sam pomiri), vanjo projicira tisto, kar bi potreboval sam (na primer predstavo o vsemogočnosti), postopoma pa postane zmožen tudi kompliciranih kombinacij z drugimi mehanizmi. Ko začne uporabljati še mehanizme svojega razcepljenega doživljanja sebe in objekta, tako, da drži vsaksebi dobre in slabe predstave o objektu ali sebi, se lahko bodisi z introjektivno projekcijo, bodisi s projekcijo neugodnih predstav znebi in ohrani dobre. Naj to ilustriram. Otroku, ki tažko prenaša kadar je mama huda, kadar zahteva in odreka, lahko te izkušnje z njo in predstave o njej drži proč od izkušenj, ki jih ima iz trenutkov, ko je mati dobra, negujoča in mu zadovoljuje potrebe, zato, da se ne bi pojavila dvom ali nezaupanje. Slabe podobe o objektu lahko potem odstrani iz interakcije tako, da jih introjicira in spremeni v slab del sebe. Te vsebine kdaj pa kdaj ponovno projicira, recimo, na tranzitorni objekt. To kdaj pa kdaj pokaže z igro v stilu: "Medek je poreden, ga bomo po riti..." Kadar introjicirane predstave ostajajo znotraj, se lahko prično spreminjati v samozaničevanje, občutke krivde in podobno. Lahko celo vzpodbujajo masohistične akcije, da bi se tako preko žrtve ozračje razelektrilo ter se obrnilo v "medeni teden", ko so na delu le dobri deli sebe in objekta. V sveženj povezani mehanizmi introjektivne projekcije in projekcije ter splittinga (razcepa) se lahko dopolnijo še s projektivno identifikacijo in to v dobi, ko otrok uporablja še mehanizem primitivne emocionalne - primarne - identifikacije. Tako se negativnih notranjih ali ponotranjenih vsebin ne znebimo le s projekcijo na nekoga, ampak jih vrinemo v nekoga ter ga tako prisilimo, da se z njimi ukvarja, sami pa se z njim identificiramo. Naj to ilustriram z dogajanjem v vsakdanjem življenju. Človek, ki na primer doživlja konflikte v zakonu, lahko podpihuje znanca, naj nekaj stori s svojim zakonom, potem pa mu "stoji ob strani" (v resnici preko identifikacije navidezno razrešuje svoj problem).

Ti primitivnejši svežnji obrambno varovalnega reagiranja so običajno prepleteni z vedenjem ter emocionalnimi pritiski te dobe - s hudo zavistjo, ljubosumnostjo, iskanjem ali igranjem žrtve (grešnega kozla), malignim zrcaljenjem, popačenimi podobami o sebi in objektu ter (kot je to značilno za obdobje) se odvijajo predvsem v diadnih odnosih z zlivanjem ter hkrati kontraodvisnim vedenjem. Nekoliko bolj sofisticirane oblike obrambno - varovalnega reagiranja so mehanizmi: identifikacija kot obramba, obračanje proti selfu in premeščanje. Človek lahko kronično nezadovoljstvo zaradi slabih podob o sebi ali pa občutek notranje praznine (ko še te vsebine projicira navzven) premosti tako, da se v celoti čustveno identificira z nekom

drugim ter ga imitira. Neustreznost tega mehanizma leži le v dejstvu, da tako človek ne gradi lastnega psihičnega aparata in ostaja imitator, brezupno vezan na zunanji vzor.

Ti svežnji obrambnega reagiranja so del razvojnih značilnosti obdobja od šestih do desetih mesecev starosti, ko otrok še ni zmožen fuzije dobrih in slabih podob o objektu in o sebi, je pa že na prehodu med primitivno emocionalno ter selektivno identifikacijo, saj je sredi procesa diferenciacije. Zato se identifikacijski proces vplete v značilnost obrambnega reagiranja in to se dotakne tudi porajajočega se selfa (podobe o sebi). Ob opisanem svežnju obrambno - varovalnega reagiranja od tega obdobja dalje opazamo tudi regresivne pojave - ponovno zlivanje in dediferenciacijo. Od desetega do šestnajstega meseca starosti je mogoče opaziti prve oblike potlačevanja in s tem prve oblike odpora. S tem se začne obdobje izgradnje tistih oblik obrambno varovalnega funkcioniranja, ki pričajo že o toliko trdni strukturi ega, da so to že značilnosti nevrotične osebnosti, medtem, ko primitivno obrambno - varovalno funkcioniranje prej najdemo pri borderline in psihotičnih osebnostih, obračanje proti selfu pa najpogosteje pri narcisističnih.

Doseganje sposobnosti potlačevanja podkrepi razvoj tudi na drugih linijah - na primer nivo signalne tesnobe in s tem v zvezi refleksno aktiviranje obramb.

Od starosti leta in pol do dveh let sposobnost potlačevanja napreduje, s tem pa se krepijo tudi odpori. V tem obdobju je otrok zaradi napredujoče separacije (kar doživlja kot izgubo simbioze) velikokrat depresivno razpoložen. Pred tem se brani z izolacijo, pa tudi z izolacijo objekta kot obrambo pred razočaranji. Tako postaja bolj razumljivo, da tudi kasneje depresivno nevrotično patologijo spremlja prav ta sveženj obrambno - varovalnega funkcioniranja. Napredujoči kognitivni razvoj že v tretjem letu starosti (ko otrok že preseže senzomotorični stadij) omogoča uporabo intelektualizacije kot obrambe pred bojznimi. Napredujoča nevtralizacija med libidom in agresijo pa ob koncu tretjega leta (ko otrok izpelje tudi triangulacijo - preboj iz diadnih v triadne odnose - omogoča, da otrok z veliko manj energije obvladuje impulze (saj ti niso več v nagonski ampak v že socializirani obliki). Tako preostanek energije omogoča hiter razvoj najbolj kompleksnih oblik in svežnjev obrambno - varovalnega funkcioniranja. Potlačevanje, racionalizacija, kompenzacija in sublimacija omogočajo relativno trdnost psihične strukture. Seveda regresije niso izključene, logično pa je, da je regresija možna le ob napredujočem razvoju in je velikokrat tudi v zvezi z razvojnimi krizami.

Ob razvojni prizmi opazovanja obrambno - varovalnega reagiranja nasploh postaja očitno, da so te reakcije v svoji osnovi razvojne značilnosti. Brez introjekcije in projekcije ne bi bilo mogoče graditi notranje psihične strukture, ustvariti navezanosti, v kateri objekt skrbi, da so ponotranjene vsebine tudi "užitne" in je hkrati tudi "kontejner slabih in neužitnih vsebih" (v prototipu dojenčkovih izločkov).

Razcep (spliting) je sprva zgolj nezmožnost fuzije različnih predstav o objektu in sebi. Identifikacija je neobhodna za izgradnjo lastne identitete. Šele kasneje otrok te iste procese prične uporabljati za borbo proti naraščajočim bojznim in tako varuje nastajajočo (sprva še zelo krhko) psihično strukturo pred fragmentacijo, ki je tako značilna za najtežjo psihopatologijo.

OBVLADOVANJE IMPULZOV

Otto Kernberg je na predavanjih "Sigmund Freud" na Dunaju (1990) opozoril na to, kako skrbno je Freud ločil med instinktom in gonom. Medtem, ko je instinkt biološ-

ki, podedovan in se pojavlja v presledkih (aktivira se ob fiziološki in/ali zunanji stimulaciji), je gon v hierarhijo postavljena psihološka in konstantna motivacijska vsebina. Libido je gon, lakota instinkt. Zato je napačno Freudovo teorijo gonov (sprva libido - teorijo, ki se potem transformira v teorijo dveh gonov) razumeti kot "biološko". Govorimo lahko predvsem o biološki naravi instinktov in psihološki naravi gonov. Slednji imajo le korenine v bioloških predispozicijah psiholoških motivacijskih procesov. To pomeni, da se libido in agresivni gon postopoma zdiferencirata iz teh predispozicij pod vplivom zorenja in razvoja, hkrati, ko se skozi vedenjske in komunikacijske vzorce v interakciji z okoljem učimo načina zadovoljevanja teženj oziroma doseganja relativnega ravnotežja (prilagoditve), vključno z obvladovanjem impulzov. Tako lahko glede na razvojno fazo govorimo o paricalnih gonih - oralni, analni, falični, genitalni, glede na objektni odnos pa tudi sadistični, masohistični... libidni ali agresivni drži. Integrirana v razvoj, gona postaneta pomemben izvor dejavnikov razpletanja psihične strukture.

Diferenciacija libidnih in agresivnih impulzov je pri otroku opazna že v starosti dveh do šestih mesecev. Ob dokaj konstantni interakciji s primarnim objektom se že zgodaj prične proces nevtralizacije. Čim je otrok zmožen objektnega odnosa s parcialnimi objekti, prične ohranяти konstantnejše predstave iz libidnih in agresivnih izkušenj s parcialnim objektom, kar sproži proces nevtralizacije med obema vrstama impulzov. V obdobju po osmem mesecu, ko za otroka mati postane "psihično bitje", kar pomeni začetek fuzije, združevanja dobrih in slabih predstav o objektu (in sebi), proces nevtralizacije med libidom in agresivnostjo napreduje. Od šestega do desetega meseca starosti močno napreduje tudi otrokova okretnost v času - percepcija od preteklosti do bodočnosti. Tako postane zmožen predvidevanja. Postopoma "misel vrine pred akcijo", kar mu omogoča takšno stopnjo obvladovanja impulzov, da že lahko govorimo o nenagonski, socializirani obliki odzivanja. Otrok bo tja do starosti leta in pol gotovo še imel težave s primitivnima libidom in agresivnostjo, nakar po letu in pol, tja do starosti dveh let močno napreduje fuzija predstav o objektu in sebi (zdaj že dokaj diferencirano) v neko osnovno koncepcijo objekta in sebe. Tja do tretjega leta, ko se močno utrdi individualnost in izpelje proces separacije, nevtralizacija steče do te stopnje (pa tudi borba za avtonomno identiteto z vso zadrego ob težnji po ohranjanju simbioze in kontraodvisnim vedenjem se poleže) da je zdaj dovolj rezerve energije za vzpostavljane sofisticiranih mehanizmov obrambno - varovalnega funkcioniranja. Obvladovanje impulzov je doseglo nivo, ki je sedaj, ko otrok vstopa v ojdipsko situacijo, še kako potreben za razreševanje tega konflikta, enega zadnjih in morda tudi najtežjega v razvoju psihične strukture, ki otroka dokončno vsidra kot individuum z lastno identiteto v njegovo kulturno okolje.

PROCESI PONOTRANJANJA, IDENTIFIKACIJE IN FORMIRANJA IDENTITETE

Ustvarjanje identitete je sprva močno vezano na ponotranjanje. Libidna investicija v senzorične sisteme in v objekt je v zgodnjih fazah razvoja izvor motivacije za ponotranjanje, nekakšno polnjenje rezervoarja notranjega psihičnega sveta. Notranje vsebine nastajajo tudi z lastnim dozorevanjem. Prav kmalu se zato ponotranjanju pridružijo mehanizmi pozunanjanja, podrti s strani agresivnih investicij, ki omogočajo aktivnost otroka samega. Tako se ustvari krog, ki omogoča interakcijo z okoljem in s samim seboj, kar na eni strani strukturira osebnost (predvsem ego), na drugi strani pa omogoča postopno izrisovanje podobe o sebi kot individuumu (self).

Lahko bi rekli, da se napredujoči ego ukvarja, ne le s spoznavanjem okolja, ampak tudi samega sebe.

Raziskovalci so dokaj enotni o tem, da je novorojenček v prvih šestih do osmih tednih dokaj avtističen, v stanju halucinatornega neznajdenja, ko (radikalno egocentričen oziroma primarno narcisističen) le vzpostavlja notranjo homeostazo. Obrat navzven - običajno v otrokovi starosti od 6 do 10 tednov - je po Spitzu eden najpomembnejših organizatorjev psihičnega aparata. Omogoča vzpostavljanje simbioze, kar je po pomembnosti mogoče razumeti kot psihološko "implantacijo", začetek nekakšnega psihološkega obdobja nosečnosti, ki bo trajalo vse do otrokovega tretjega leta.

Simbioza omogoča prehod iz fiziološke ter taktilno kinestetične komunikacije v govorico oči, ki omogoča večjo distanco in s tem tudi večjo avtonomijo otroka. Tako se v obdobju dveh do šestih mesecev pričnejo odvijati tudi tiste razvojne spremembe, ki so vezane na opazanje: fenomeni zrcaljenja ter imitacije, ki omogočajo primarno, primitivno - emocionalno identifikacijo. Ta dojenčku omogoča zadrževati arhaične grandiozne fantazije in predstave (vezane na objekt, s katerim se zliva), da ne izgubi prehitro narcisistične podobe o sebi. Prehitra deidealizacija bi ga namreč lahko izpostavila travmi in preplavljajočim bojaznim.

Od šestega do desetega meseca steče proces separacije ter individualizacije najprej kot diferenciacija - sprva je otrok zmožen razlikovati med različnimi ljudmi in šele postopoma med seboj in objektom. Diferenciacija mu omogoča, da postopoma preide v sekundarno - selektivno identifikacijo. Tako od različnih ljudi prevzema tiste vzorce s katerimi se lahko enači, po drugi strani pa s fuzijo posameznih vsebin že bolje integrira podobo o objektu in o sebi iz različnih izkušenj in predstav, čeprav svojo zunanost - telesno podobo - še vedno doživlja kot odtujeno podobo v ogledalu. Ves ta proces se nadaljuje v obdobje od desetih do šestnajstih mesecev, ko je otrok v podfazi prakticiranja. Zato zdaj njegove motorične zmožnosti, pa tudi hotno zadrževanje in s tem povezana kontrola izločanja ob selektivni identifikaciji določata podobo o sebi. Otrok se prične identificirati s čistočo; grandiozne fantazije o lastni zmožnosti bremeni potreba po samokontroli, boleča razočaranja ob neuspehih, strah pred izgubo objekta, ki le še mora skrbeti za otrokovo varnost. Tako sta v en splet že povezani dve na videz nasprotujoči si potezi - grandiozni self in izkušnja ranljivosti in sramu.

Od šestnajstega do štiriindvajsetega meseca se izrazito pojavi podfaza približevanja (rapprochement). Ob obstojnosti objekta otrok tako preverja tudi možnost distancirati se. Tako oblikuje kocepico o objektu in o sebi. Sebe doživlja nekako razdvojeno kot subjekt - objekt (socialni self in jaz). Ker že uporablja besede, za socialno plast uporablja svoje ime, medtem ko v interakciji, ko se pojavlja kot subjekt, že uporablja "jaz", čeprav še ne dosledno. Takšna raba se bo utrdila šele v tretjem letu, ko bo utrdil svojo individualnost, pridobil bolj realistično podobo o sebi in objektu in se približal dokončni separaciji. Hkrati oblikuje ego (self) ideal (predstavo o tem, kakšen bi moral biti) in prve oblike superega, ob čemer močnejše doživlja občutke sramu in dvoma vase. Ob triangulaciji, na prehodu v četrto leto se self izlušči kot koherentna identiteta znotraj ega. Jasno se diferencirata ego in superego. Ego (self) ideal postane del psihične strukture, inkorporiran v superegu. Meje ega se utrujejo glede na id in superego ter glede na zunanji svet. Tako je v šestem letu temeljna struktura zaokrožena. V adolescenci se bo vse še enkrat prevetnilo. Takrat se bo mladoletnik nekaj časa prav simbiotično zlival s svojimi referenčnimi skupinami in ponovno v skupinski interakciji iskal svojo individualnost, dodal difer-

enciaciji in se prebijal do lastne koherentne identitete ter avtonomije, da bi se potem kot izoblikovan človek lahko združeval v sodelovanju in intimnosti kot partner.

ZA RAZVOJNO FAZO SPECIFIČNE IGRE

V tem okviru se utegnemo ustaviti le ob nekaterih primerih, ki naj bi ilustrirali osnovnega duha uvajanja ideje "za razvojno fazo specifične igre".

Znano je, da razvoj poteka skozi kritične točke, v katerih se otrok navadno zavihti na nov nivo funkcioniranja. V teh točkah je otrok najbolj ranljiv, hkrati pa novo nastal položaj pomeni novo organizacijo psihičnega aparata. Sprva so razvojne spremembe bolj kanalizirane - vezane na dozorevanje funkcij. Otroci imajo v podobnih starostih veliko skupnega. Na primer nekje okrog drugega meseca starosti se pričnejo očitno odzivati navzven, od petega do šestega meseca preidejo v sedečo pozicijo, okrog leta shodijo... Postopoma pa postajajo vse bolj različni in vse bolj so očitni vplivi okolja. To ne pomeni, da ti vplivi niso pomembni že prej. Nasprotno - ravno atmosfera, ki je topla, sigurna in vabeča že od otrokovega rojstva dalje, otrokovo intencionalnost usmeri navzven. Dobra simbioza od drugega do šestega meseca omogoča diferenciacijo, ki jo opazimo šele po tem obdobju in tako dalje.

Interakcijska igra se prične mnogo prej, kot to spoznamo. V prvih tednih je to dotik, ritmično zibanje, kar je v bistvu taktilno kinestetična komunikacija, po otrokovem obratu navzven je to igra pogledov, nasmehov, kmalu pa tudi prvega skrivanja (pokrivanja otroka s pleničko čez obraz z glasovnim dodatkom: "Ni, ni!") Ko otrok uspe potegniti pleničko z obraza, obe strani z užitkom ugotavljata: "Tu je!" Ponavljanje te enostavne igrice otroku omogoča izkušnjo negacije, preverjanja obstojnosti objekta, podpira diferenciacijo in še kaj drugega. Izpeljanke iz te situacije so mnoge igre skrivanja, nekatere tudi take, da moraš prvi priteči do cilja, kar simbolizira objekt in rapprochement situacijo.

Tudi igre lovljenja imajo te karakteristike. Otrok mora oceniti, kako daleč od cilja se lahko poda, da mu uspe priteči nazaj. Takšen cilj vnaša v igro elemente varne diade tudi, ko se otrok že igra v skupinah.

Že v diadnih igrah - celo pri zgodnji izmenjavi nasmehov in pogledov - opazamo diferenciacijo v stilu dihotomije "libidno - agresivno" : prijazen - hud; dober - slab; priden - poreden. Igra s takšnimi izmenjavami otroku podkrepi proces fuzije, doživljanja mame, očeta kot psihičnega bitja.

V tretjem letu je otrok okupiran s prebijanjem iz diade. Njegovi socialni interesi se širijo na vrstnike, vendar mora "priti ven" kot v pravljicah, ki jih tako rad posluša ter se veseli, ko se nekdo, ki je požrt, prebije iz trebuha. Prebijanje iz trebuha simbole spremljajo navdušene igre poznananja (eksternalizacije), najprej kot praznjenje predalov, torbic in nenazadnje lastnega črevesja, kasneje v falični fazi pa že bolj seksualno obarvane igre rojevanja. Triangulacija ima torej svoje refleksije v igrah. Te situacije so zaradi separacijskega strahu dokaj ogrožujoče. To, da otrok doživlja takšen proces skozi igro, kjer se mu pridružijo drugi partnerji, saj tam zunaj - v triadi - otrok ni sam, ampak sreča očeta na drugačen način, otroku omogoča, da tesnobo premaguje z užitkom igre.

Odrasli lahko vstopamo v takšno izmenjavo le pod pogojem, če zmoremo regresijo v službi ega, če nismo izgubili sledi svoje lastne otroške igr. Naj bo ta prispevek priložnost, da jo znova odkrijemo.

VIRI

1. Bettelheim B. (1987) : A Good Enough Parent, A book on Child - Rearing, Alfred A. Knopf. New York
2. Erikson E. (1959) : Identity and the Life Cycle. Internat. Univ. Press, New York
3. Freud A. (1963) : The Concept of Developmental Lines - The Psychoanalytical Study of the Child, 13:92 - 124, Internat. Univ. Press, New York
4. Freud S. (1905) : Three Essays on Sexuality. Stand. Ed. 7. Hogarth Press, London
5. Praper P. (1990) : Analiza razvojnih deficitov v klinični situaciji. Zbornik 17. in 18. posvetovanja psihologov Slovenije, DPS Ljubljana
6. Praper P. (1992 a) : Tako majhen, pa že nervozen. Predsodki in resnice o nevrozi pri otroku. Educa, Nova Gorica
7. Praper P. (1992 b) : Dinamično interpretativna ali tudi razvojna diagnoza v tretmanu nepsihotičnih pacientov? Psihološka obzorja Vol. 1 No 1:73 - 77

POVZETEK

Razvojni trend, za katerega je značilno, da vedno več moških in žensk povezuje starševstvo s plačano ekonomsko aktivnostjo, je uveljavljen v vseh Evropskih deželah. Ob vedno večjih možnostih za izobraževanje in ob uveljavljanju vrednote enakih možnosti so družine z dvema poklicnima karierama vse bolj pogoste.

V prispevku so predstavljene osnove za partnersko načrtovanje karier, kot so: soodvisnost različnih življenjskih področij, sposobnost usklajevanja in prilagajanja planov ter stališča do spolnih vlog. Obravnavani so najbolj pogosti problemi, s katerimi se soočajo zaposleni pari in pari z zahtevnimi karierami, ter možne strategije za usklajevanje zahtev dela in družine. Predstavljen je predlog možnih sprememb v politiki delovne organizacije.

COUPLE'S CAREER PLANNING

ABSTRACT

Developmental trend in European countries indicates the increasing number of men and women who combine their parental roles with paid economic activity. The article deals with the starting basis for couple's career planning such as the interdependence of work and family, flexibility and the ability to adapt plans and attitudes to gender roles. The differences between dual career and dual-earner families and

PARTNERSKO NAČRTOVANJE KARIER

Nevenka Sadar*

KLJUČNE BESEDE: partnersko načrtovanje karier, zaposlenost staršev, družine dveh zahtevnih karier, spolne vloge, tehnike obvladovanja problemov.

KEY WORDS: couple's career planning, dual-earner families, dual-career families, gender roles, active coping techniques.

POVZETEK

Razvojni trend, za katerega je značilno, da vedno več moških in žensk povezuje starševstvo s plačano ekonomsko aktivnostjo, je uveljavljen v vseh Evropskih deželah. Ob vedno večjih možnostih za izobraževanje in ob uveljavljanju vrednote enakih možnosti so družine z dvema poklicnima karierama vse bolj pogoste.

V prispevku so predstavljene osnove za partnersko načrtovanje karier, kot so: soodvisnost različnih življenjskih področij, sposobnost usklajevanja in prilagajanja planov ter stališča do spolnih vlog. Obravnavani so najbolj pogosti problemi, s katerimi se soočajo zaposleni pari in pari z zahtevnimi karierami, ter možne strategije za usklajevanje zahtev dela in družine. Predstavljen je predlog možnih sprememb v politiki delovne organizacije.

COUPLE'S CAREER PLANNING

ABSTRACT

Developmental trend in European countries indicates the increasing number of men and women who combine their parental roles with paid economic activity. The article deals with the starting basis for couple's career planning such as the interdependence of work and family, flexibility and the ability to adapt plans and attitudes to gender roles. The differences between dual career and dual-earner families and

* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Gotska 18 61 000 Ljubljana

the problems they are confronting with are discussed. The most frequent active coping techniques are described. The suggestion for changes in corporate policies to facilitate the combining of work and family are proposed.

IZHODIŠČA

Razvojni trend, za katerega je značilno, da vedno več moških in žensk povezuje starševstvo s plačano ekonomsko aktivnostjo izven doma, je uveljavljen v vseh evropskih deželah. Tradicionalna družina, kot jo je opisoval Parsons (to so zaposlen mož, žena gospodinja in otroci), v mnogih deželah (Anglija, Danska, Skandinske dežele, Slovenija...) ni dominantna življenjska oblika. Delovna vloga ženske ni nov pojav. Že pred industrijsko revolucijo, v družinskem načinu produkcije, so ženske prevzemale številne produktivne in managerske naloge doma in izven doma kot dodatek njihovi skrbi za družino. Prenos produkcije iz doma v tovarne, ki pomeni tudi prehod od zaposlovanja družin k zaposlovanju posameznikov, je prinesel s seboj ločevanje delovnih in družinskih vlog. Postopoma pa je žena, ki ni bila zaposlena, postala za moškega statusni simbol in zagotovilo za urejen dom ter dobro vzgojene in zdrave otroke; toda možnosti za takšno obliko družinskega življenja so bile dane predvsem višjim in srednjim slojem. Podpora tradicionalni družini tudi ni bila stalna. Tako so med prvo in drugo svetovno vojno uvedli vrtce in njim podobne javne institucije za otroke, ženske pa vključili v proizvodnjo. Po vojni je zaposlenost žensk izven doma bila odvisna od potreb trga dela v posamezni deželi. Tako so bile nekatere ženske zaposlene zaradi ekonomske nuje, druge pa zato, ker so v delu izven doma našle zadovoljitev socialnih in psihičnih potreb. Mednarodna raziskava "Changes in the life patterns of families in Europe" (empirični del raziskave v Sloveniji je bil izveden v sredini osemdesetih let) je pokazala, da so zgolj ekonomske motivacije za delo pri urbani populaciji žensk zelo redke (Černigoj Sadar, 1989).

V zadnjih dvajsetih letih se razvija tiha revolucija. Z izboljšano izobrazbo, manjšimi družinami, podaljšano življenjsko dobo in uveljavljanjem ideologije enakih možnosti so ženske začele planirati in realizirati svoje načrte glede delovne kariere. Ne glede na to, ali želi ženska uresničiti zahtevno delovno kariero ali pa se zaposliti iz drugih razlogov, večina išče netradicionalni zakon; odnos enakega partnerstva, to pa predpostavlja skupno načrtovanje ne samo družinskega ampak tudi delovnega življenja obeh. Če povzamemo, so osnovni razlogi za partnersko načrtovanje delovnih karier naslednji:

- svet dela in svet družine sta soodvisna;
- tako delo kot družina sta na vrhu hierarhije vrednot;
- delovni sistem, osnovan na moškem modelu kariere, je v negativnem
- smislu drastično posegel v svet družine in kvaliteto medosebnih
- odnosov.

Teoretični okvir za razumevanje problematike družin dveh zaposlenih partnerjev je sodobna teorija vlog. Le-ta predpostavlja, da je izvajanje različnih vlog povezano tako s strukturo, normami in vrednotami sistemov/skupnosti na mikro in makro nivojih kot z osebnimi preteklimi in sedanjimi izkušnjami ter zaznavami aktualnih situacij. Stališča in pričakovanja ter značilnosti njihovih povezav z vrednotami so namreč bistvene determinante izkušenj in konfliktov zaposlenih zakoncev/partnerjev. Stališča o odnosih med spoloma so neločljivo povezana z ideologijo družine. Namreč mnenja o idealni družini v vsaki kulturi kažejo na vloge in vzorce vedenja,

ki so najbolj ustrezna za vsakega/vsako člana/članico družine. Vsebina posameznih vrednot in njihova vpetost v vsakdanje življenje se med deželami zelo razlikujejo. V deželah, kjer so spolne razlike zabrisane vsaj z vidika vrednot (na primer Švedska, Danska), se to kaže tudi v socialni politiki, ki predpostavlja, da imajo ženske in moški enake odgovornosti (kar implicira tudi sposobnosti) za starševstvo in finančno skrb za družino. S pomočjo sistemskih modelov lahko analiziramo odnos med delom in družino ter državnimi institucijami in socialno politiko.

Evropska skupnost si v svojih dokumentih prizadeva za pogoje usklajevanja zahtev sistemov dela in družine. V dokumentu "Charter of Fundamental Social Rights for Workers", ki ga je sprejelo 11 članic decembra 1989, je dan okvir za dolgoročne sociokulturne spremembe. Ta listina se obravnava kot eden najbolj pomembnih dokumentov stoletja o človekovih pravicah; gre namreč za osnovo v Skupnosti, kjer naj bi imele socialne dimenzije enak pomen kot ekonomski vidiki. Socialna listina v oddelku 16 opredeli odnos med delom in družino (Commission, 1990:7):

"Zagotovljeno mora biti enako obravnavanje moških in žensk. Razvite morajo biti enake možnosti za moške in ženske. Za doseganje tega cilja morajo biti izpeljane akcije za implementacijo principa enakosti med moškimi in ženskami, posebno glede dostopa do zaposlitve, plačila, delovnih pogojev, socialnega varstva, izobraževanja, poklicnega izpopolnjevanja in razvoja kariere. Prav tako morajo biti razviti tudi postopki, ki naj bi omogočili moškim in ženskam uskladiti njihove poklicne in družinske obveznosti."

DRUŽINE ZAPOSLENIH PARTNERJEV IN PARTNERIC

Mož in žena, ki sta zaposlena, imata z vidika zahtevnosti poklicne poti in napredovanja več možnosti:

- 1) nobeden nima zahtevne kariere,
- 2) samo eden/ena ima zahtevno kariero,
- 3) oba sledita vsak svoji zahtevni karieri.

Pri kriterijih, ki razlikuje med družino dveh zahtevnih karier (dual-career families) in družino dveh zaposlenih (dual-earner families), ugotovimo prepletanje med psihološkimi, subjektivnimi variablami, posebno zavzetosti za delo (job commitment) na eni strani in strukturalnimi objektivnimi variablami, poklicnem statusu, na drugi strani (Hiller & Dyehouse, 1987). Med tema dvema variablama je lahko visoka korelacija ali pa ne. So tudi kritike, da z upoštevanjem obeh kriterijev usmerimo pozornost zgolj na elite, pare strokovnjakov in strokovnjakinj, to je manjšino, in s tem zanemarimo probleme širše populacije. Avtorice in avtorji, ki pišejo o družinah dveh zahtevnih karier (Rapoport & Rapoport, 1971; Hall & Hall, 1978), imajo običajno v mislih pare srednjega razreda s poklici relativno visokega statusa, ki zahtevajo stalno napredovanje (jasne razvojne stopnje); pri tem je lahko njihova zavzetost za delo večja ali pa ne kot pri družinah z dvema zaposlenima. Nieva in Gutek (1981) menita, da zahtevne kariere vključujejo tudi izjemno vztrajnost in "negovanje" (nurturance).

Tudi delovne in družinske vloge lahko partnerja povezujeta na več načinov. Gilbert in Dancer (1992) poročata o treh tipih zakona: tradicionalnem, sodelujočem/modernem in delitvi vlog/egalitarnem. V tradicionalni družini dveh karier, obdrži odgovornost za družinsko delo ženska in le doda karierno vlogo svoji tradicionalni družinski vlogi. Pri modernem tipu partnerstva si partnerja delita starševstvo, ženska pa obdrži odgovornost za gospodinske obveznosti. V takšni situaciji,

menita avtorici, je moška dominantnost zabrisana in spolno osnovana specializacija vlog manj ekstenzivna. V egalitarni družini dveh karier sta oba zakonca aktivno vključena tako v gospodinjске obveznosti kot starševstvo. Vplive, ki določajo sprejetje posamezne vrste vzorca vlog, avtorici razdelita v tri kategorije: osebne, odnosne in faktorje okolja. Med osebne faktorje uvrstita osebne karakteristike, stališča, vrednote, interese in sposobnosti. Odnosni faktorji so viri moči v odnosih (kot na primer plača, izobrazba) in naloge, ki morajo biti izvršene, da se ohrani družina kot skupnost. Faktorji okolja pa se nanašajo na strukturo poklicev, ugodnosti, ki jih nudijo delodajalci, socialne norme in stališča ter socialne mreže. Zadovoljstvo z osvojenim vzorcem je odvisno od istih faktorjev kot tudi od stopnje usklajenosti in vzajemnosti med zakonci (Thoits, 1987).

PROBLEMI PAROV Z DVEMA ZAHTEVNIMA KARIERAMA

Večino problemov, s katerimi se soočajo dvojice z dvema zahtevnima karierama, najdemo tudi pri ostalih zaposlenih dvojicah; le da so pri prvih izraženi bolj ekstremno in njihovih rešitev ni možno odlagati, ne da bi prišlo do hujših osebnih motenj ali pa razpada družinske skupnosti. Menim, da se bodo problemi zaposlenih parov, ne glede na zahtevnost poklicne kariere, vedno bolj pogosto izražali pri nas, tudi v ekstremnih oblikah. Načrtovanje in razvoj kariere zaposlenih je osnovni element kadrovske in razvojne politike podjetja. Možnosti, da bi zgolj "hodili v službo", bo vedno manj in z razmišljanjem o poklicni karieri in možnih izbirah se bomo morali večkrat soočiti v vseh življenjskih obdobjih.

Konflikti

Tradicionalna pričakovanja glede vlog moških in žensk lahko ustvarijo konflikte pri parih z dvema zahtevnima karierama. Soočajo se z razkorakom med njihovim lastnim vedenjem in tistim, kar se ceni v družbi in/ali lokalni skupnosti, v katerih živijo. To je pogost problem za zaposlene matere z malimi otroki, ki se počutijo krive in nelagodno zaradi dominantnega mišljenja, da je mesto matere samo doma pri otroku.

Stališča družbe o moških in ženskih vlogah lahko pripeljejo tudi do identitetnih problemov. Gre namreč za problem internalizacije vsebine posameznih vlog. Tako je lahko na primer oče pripravljen na delitev gospodinjškega dela ter nege in vzgoje otrok, pa ima še vedno dvome o tem, ali je to pravilno za moškega, posebno če pri svojem očetu ni videl takšnega vedenja in če se njegovi znanci ne obnašajo tako. Torej je takoj na začetku potrebno narediti odločitev o konformnosti tradicionalnim vlogam ali pa se prilagoditi novim pričakovanjem glede spolnih vlog.

Preobremenitev

Tudi če se pari dobro počutijo v svojih netradicionalnih vlogah, se še vedno soočajo z vprašanjem, kako obvladati težo zahtev dela in družine in ogromen pritisk na čas in energijo, ki izhaja iz teh zahtev.

Dileme vstopa in izstopa v posamezne vloge

Planiranje pomembnih življenjskih dogodkov, kot so iskanje delovnega mesta, sprememba delovnega mesta in starševstvo, na ta način, da preobremenitev ne bi skusila istočasno oba partnerja, lahko vsaj nekoliko omili težo neprestanih dilem.

Odnosne dileme

Zakonci z dvojno kariero občutijo pomanjkanje modelov za egalitarni odnos in imajo težave, da prekinejo z modelom dominantnega moža in odvisne žene. Problem je tudi v tem, kakšen odnos zavzeti do otrok, kako izpolniti pričakovanja prijateljev, staršev in drugih sorodnikov.

Dileme enakosti

Dvojice z dvema zahtevnima karierama poskušajo vzdrževati egalitarne odnose v družbi, kjer takšnih odnosov ni.

ZAČETEK SKUPNOSTI DVEH KARIER

V naslednjih poglavjih bom predstavila rezultate raziskave Sue Lewis in Cary L. Cooper (1989), ki sta jo naredili na 150 zaposlenih dvojicah in z intervjuji šestdesetih zakoncev z dvema zahtevnima karierama.

Profesionalne kariere zahtevajo visoko stopnjo zavzetosti in stalnega izpopolnjevanja. Vsak posameznik/posameznica si mora planirati svojo kariero z zastavljanjem kratkoročnih in dolgoročnih ciljev in poiskati najbolj ustrezne načine napredovanja. Proces ni vedno kontinuiran in vnaprej predvidljiv. Če je načrtovanje kariere enega dokaj zapleten proces, pa je v primeru parov z dvema karierama toliko bolj zapleten. Dvojice z dvema karierama morajo upoštevati aspiracije obeh karier in posledice, ki jih ima takšna odločitev za medsebojni odnos in njihovo družinsko življenje. Vnaprej si morajo odgovoriti na vprašanja, ki morda za aktualen čustveno zavzet odnos niso bistvena, so pa odločilnega pomena za prihodnje sožitje. Običajno se pari veliko pogovarjajo o sebi, o bodoči družinski skupnosti, medtem ko so teme o poklicnih poteh potisnjene na stranski tir. Toda zavedno ali nezavedno zamolčanim pričakovanjem o poklicnih poteh se ni možno izogniti, slej ko prej posežejo tako v družinsko kot poklicno življenje.

Večina parov v angleški raziskavi ni imela natančno razdelanih planov, toda strinjali so se glede osnovnih prioritet in vrednot. Poudarili so tudi pomen fleksibilnosti in sposobnosti prilagajanja planov, ker je nemogoče predvideti vse vnaprej.

Gre za dimamičen proces, ki ga usmerjata partnerja, potem ko že imata bistvene informacije o svojih osebnih potencialih, življenjskih ciljih in možnostih v okolju. Pripravljenost dvojice na kompromise je odločilnega pomena.

Pomembno je tudi stališče do spolnih vlog. Zaradi pomanjkanja modelov je potrebno vnaprej razjasniti, kaj bo kdo delal in kdo je za kaj odgovoren. Ali bosta obe kariere enako pomembni ali bo dana eni karieri prioriteta v celotnem zakonskem življenju ali samo v določenem obdobju. Pomembna so tudi vprašanja o otrocih in načinu obvladovanja posebnih problemov v zvezi s starševstvom.

OBVLADOVANJE RAZLIČNIH VLOG

Lewis in Cooper (1989) menita, da je predpogoj za obvladovanje različnih vlog pravočasno prepoznavanje stresa (ali izhaja iz situacije ali osebe) in aktivne tehnike obvladovanja problemov ter pripravljenost za spremembo pričakovanj. Obstaja več možnih pristopov, s katerimi si lahko dvojica izboljša kvaliteto življenja; predstavi-

la bom tiste, ki jih zasledimo pri že omenjenih avtoricah ter tudi pri drugih strokovnjakih in strokovnjakinjah.

Pomembno je, da dvojica obvladuje svoje karijerne poti, je fleksibilna pri nepričakovanih spremembah v sistemu dela in družine in da vzpostavi distanco do formalnih in neformalnih socialnih pričakovanj. Francis in Tim Hall (1980) govorita o zakonski skupnosti, v kateri dvojica odkriva svoje lastne fleksibilne načine urejanja skupnega življenja in večinoma ne sledi družbenim normam, ki predpisujejo, kako naj bi ljudje živeli. Pri tem dajeta za zgled grško mitološko figuro Proteusa, ki lahko po želji spreminja svojo obliko. Ena izmed uspešnih strategij takšnih dvojic je cikličnost vlog, Rapoport (1971) navajata za primer, kako je v družini mož prevzel vsa gospodinjska dela in skrb za otroke, medtem ko je žena pisala knjigo, potem pa je ona prevzela vse te obveznosti in je mož odšel za določen čas v tujino.

- Vsaka strategija, ki ima namen spremeniti pričakovanja, zahteva **učinkovito komunikacijo in pogajanja**. V tem primeru je pomembno samozaupanje kot sposobnost, da razvijemo zaupno, jasno, pošteno in neposredno komunikacijo ter pri tem upoštevamo in spoštujemo druge.

- **Planiranje**, osnovano na življenjskih prioritetah, in selekcija aktivnosti.

Potem ko so prioritete jasne, se odločimo, za katere življenjske cilje bodo usmerjene naše aktivnosti. Na ta način lahko kopico nepomembnih aktivnosti izpustimo iz našega urnika. Dobro pa je razjasniti odnos med kratkoročnimi in dolgoročnimi prioritetami.

- **Znižanje poklicnih aspiracij in standardov doma**.

Zmanjšanje zavzetosti s poklicnim delom in začasna opustitev napredovanja je pogosta strategija za zmanjšanje obremenitev in konflikta pri materah z malimi otroki.

Mnogi pa se odločijo za manjšo angažiranost na področjih izven delovnega mesta. Najbolj pogosta strategija je, da znižajo standarde dela v gospodinjstvu; to pomeni, da se dvojica, ki je predana poklicni karieri, ne primerja z gospodinjjo, ki ni zaposlena. Tudi zmanjšanje števila potomcev je ena izmed možnih strategij, le-to pari redko omenjajo.

- **Delegiranje dela**.

Običajno sta na poti dve oviri za uporabo te strategije:

1) prepričanje, da moramo narediti vse sami, ker drug ne naredi tako učinkovito kot mi;

2) ne želimo dati del svoje moči in kontrole drugim.

Celo v primeru, da nihče ne more narediti dela tako dobro kot mi, je vredno premisliti, ali je tako visoka stopnja kvalitete res vedno potrebna. Namreč, če nikoli ne predamo dela drugim, potem tudi drugi ne morejo razviti ustreznih sposobnosti, da bi lahko prevzeli naše delo.

- **Delovni čas**.

a) Delovni čas, ki presega uradnega, se običajno smatra kot investicija za prihodnost, kot osnova za uspeh v karieri, toda lahko se spremeni v navado, ki interferira z zahtevami družine. Sindrom "deloholika" se pogosto vzpodbuja ali pa celo pričakuje v mnogih delovnih organizacijah. Vprašanje pa je, kakšna je zveza s produktivnostjo. V primeru, da so prioritete jasne, odločitev za zmanjšanje delovnih ur ni težka, bolj neprijetno pa je soočenjen s splošno delovno klimo v organizaciji.

b) Zaposlitev za polovični delovni čas je značilna za ženske, ki poskušajo uskladiti zahteve dela in družine. Običajno ni stvar izbire, ampak edina opcija. V večini primerov je zaposlitev za polovični delovni čas možna na manj zahtevnih delovnih mestih. Na bolj zahtevnih delovnih mestih je manj možnosti za takšne oblike de-

lovnega časa, vendar več v javnih službah kot pa v privatnih firmah. Privatizirana nizozemska PTT je znana po promociji polovičnega delovnega časa na zahtevnih delovnih mestih. Projektno delo in avtomatizacija dajeta vedno več možnosti za polovični delovni čas.

c) Delitev posla (job sharing), to je možnost, da opravlja določeno funkcijo več ljudi, je bila uvedena predvsem za bolj zahtevna delovna mesta, zato je ta možnost privlačna za dvojice z dvema karierama. Najbolj znana po takih oblikah delovnih možnosti je Anglija.

d) Delo na domu ali pa "telecommuting", slednje se ni tako razširilo, kot je to predvideval Toffler (1981) v osemdesetih letih.

- **Začasna prekinitev kariere** je možnost, ki se je v glavnem poslužujejo ženske in dokler ne bo postala kulturno sprejemljiva za oba spola, bo ostala le ženski del partnerskega planiranja kariere ("Mommy -Trak").

Opisala sem le nekaj možnosti, ki jih ima dvojica z dvema karierama za obvladovanje različnih zahtev dela in družine. Ne glede na to, kako je dvojica uspešna pri realizaciji svojih načrtov, se zastavlja vprašanje dejanskih dolgoročnih možnosti v primeru, da delovne organizacije dopuščajo zgolj nekaj zakonsko določenih "možnosti za usklajevanje zahtev dela in družine" ali, natančneje rečeno, "možnosti za ženske". Spremeniti bi se morala celotna delovna filozofija, ki bi upoštevala celoten življenjski potek človeka; delovna organizacija naj bi upoštevala življenjske cikle vseh zaposlenih. Ločiti bi morali med starostjo in kariernimi možnostmi (Hall, 1990), namreč glede na pričakovano življenjsko dobo ljudi (le-ta se zvišuje), sovpadanje optimalnih delovnih dosežkov in maksimalne posvetitve družini ni nujno. Torej bi morale v delovni organizaciji obstajati možnosti za sekvenčno obvladovanje delovnih in družinskih "vrhov". Poskusi legalizacije teh možnosti že obstajajo.

LITERATURA

Commission of the European Communities (1990). The Community Charter of Fundamental Social Rights for Workers. Luxembourg: EEC Bureau, 6/90.

Gilbert, L.A. & Dancer, L.S. (1992). Dual-earner families in United States and Adolescent development. In S. Lewis et al.(Eds.) Dual earner families. London, Sage publications, 151- 171.

Cernigoj Sadar, N. (1989). Psychosocial dimensions of paid work and family life. In K. Boh et al.(Eds.) Changing patterns of European family life. England, Routledge, 141-158.

Hall, F.S. & Hall, D.T. (1978). Dual careers - how do couples and companies cope with the problems? Organizational Dynamics. Spring, 57-77. Povzeto po Lewis, S. & Cooper, C.L. (1989).

Hall, F.S. & Hall, D.T. (1980). The two - career couple. Reading Mass., Addison-Wesley.

Hall, D.T. (1990). Promoting work/family balance: an organizational-change approach. Organizational Dynamic: 18:18. Povzeto po Lewis, S. et al.(Eds.) Dual- Earner Families (1992).

Hiller, D.V. & Dyehouse, J. (1987). A case for banishing "dual- career marriages" from the research literature. Journal of Marriage and Family, 49, 787-95.

Lewis, S. & Cooper, C.L. (1989). Career Couples. London, Unwin Hyman.

Nieva, V.F. & Gutek, B.A. (1981). Women and work. New York, Praeger.

- Rapoport, R. & Rapoport, R.N. (1971). *Dual career families*. London, Penguin.
- Thoits, P. A. (1987). Negotiating roles. In F.J. Crosby (Ed.) *Spouse, Parent, Worker: On Gender and Multiple Roles*, pp. 11-22. New Haven, CT, Yale University Press, 11-22.
- Povzeto po Gilbert, L.A. & Danzer, L.S. (1992).
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. New York, Bantam Books.

DELO S "PROBLEMATIČNIMI RAZREDI"

Žarko Trušnovec*

POVZETEK

Pri šolskih novincih si šola prizadeva sestaviti čimbolj uravnotežene razrede. Kljub temu se redno dogaja, da eden od razredov velja za slabšega, občasno pa tudi za izrazito problematičnega. Ko dobi razred tako etiketo, je vzpostavljen začaran krog - učitelji neradi gredo v razred, se pritožujejo, učenci povzročajo nemir, kopičijo se slabe ocene in disciplinske kazni.

Menimo, da je v situaciji obremenjeni z negativnimi izkušnjami (šola, konflikti, kazni) na "šolski način" (govorjenje, analiziranje) praktično nemogoče doseči spremembo.

Takšne razrede zato vključujemo v izvenšolske oblike dela z zelo zahtevnim in natančno strukturiranim programom (tabor, preživetje v naravi, planinske ture).

Pri tem se namesto negativnih vodij (razgrajanje v razredu) uveljavijo pozitivni naravni liderji, kar lahko izkoristimo pri nadaljnjem delu z razredom.

Že samo dejstvo, da se je naredilo nekaj več od govorjenja pa povzroči drugačen odnos učiteljev do razredne skupnosti, kar se med drugim kaže celo v izboljšanju ocen.

UVOD

Ob prihodu na šolo sem se srečal s pogostimi pritožbami nad enim od sedmih razredov in pričakovanji učiteljev, da bom tak razred "obravnaval".

Ker nisem želel igrati vloge dežurnega policaja sem predlagal, da bi s temi učenci organiziral šolo preživetja v naravi.

Vodstvo šole je pristalo, stvar je uspela in v naslednjih letih sem podobne rešitve še večkrat predlagal. Nekajkrat je bil odziv šole, staršev in učencev ugoden in smo jih tudi izpeljali.

Stil vodenja vseh dejavnosti je dosledno avtoritativen.

PRIMERI

Primer 1

Začetna situacija:

Osmi razred na začetku šolskega leta izstopa z slabim sodelovanjem in znanjem pri pouku, nedisciplino, nesramnim obnašanjem do razrednika in drugih učiteljev. Razred sploh na delu je ko skupnost, med fanti in dekleti ni nobenega sodelovanja. Razrednik ne ve kdo so vodje skupine, našteje le največje razgrajače in največkrat kaznovane posameznike.

Predlog in realizacija:

Učencem se predlagal dvodnevno šolo preživetja (brez hrane, ki bi jo nesli od doma) v naravi, kar so navdušano sprejeli. Njihovi starši so za tako akcijo dali pismeni pristanek, čeprav so bili obveščeni le z kratkim pisnim sporočilom. Ugotovil sem, da učenci najbolje sodelujejo z učiteljico gospodinjstva, zato sem jo povabil k sodelovanju. Pri njenih urah so dekleta pripravila seminar o užitnih rastlinah, fante pa o možnostih preživetja z lovom in ribolovom.

Sredi septembra smo se v petek popoldno odpeljali v Dolenjo Trebušo, učence sem razdelil v skupine in jim dal orientacijsko nalogo - pot na opuščeno kmetijo pod Oblakovim vrhom (dve uri hoje).

Dekleta so nato nabirala hrano (gobe, lešniki, ...), fante pa so poskušali izdelati lovske pripomočke (vrša za postrvi, zanka na poteg, ...) Zvečer smo zakurili ogenj, pekli gobe in korenike, predstavnika fantov in deklet pa sta poročala o popoldanskem delu. Prespali smo na prostem v spalnih vrečah.

Drugi dan smo imeli tečaj orientacije in pohod Oblakov vrh - Rupa - Trebuša.

Vsi udeleženci so mi napisali svoje vtise o teh dveh dneh.

Ugotovitve:

razredna skupnost sploh še ni formirana
med fanti in dekleti skoraj ni sodelovanja, dekletom se priznava le učno uspešnost
vodilno vlogo pri delu v naravi je prevzela trojica fantov, katerim so se ostali spontano podredili razgrajači iz razreda so izpadli kot reve in cmere, saj so bili preu-
trujeni in za delo neuporabni

Predlogi za delo :

Razredniku sem predlagal:

na razred naj vpliva s pomočjo vodilne trojice fantov z organizacijo tekmovanja med razredi (kviz) naj omogoči uveljavitev in vključitev deklet, ki v znanju fante prekašajo razred naj organizira naravoslovni dan za vse osme razrede (tema: preživetje v naravi) in se tako uveljavi pred vrstniki in predvsem učitelji.

Razrednik, pa tudi vodstvo šole je predloge sprejelo in vse smo tudi realizirali.

Rezultati:

razred je do konca leta veljal za živahen, vendar tudi prijeten in delaven skupno delo je učence povezalo šolski uspeh se je opazno dvignil naravoslovni dan o preživetju v naravi je bil presenečenje tudi za učitelje in je najbolj pripomogel k spremembi stališča do teh učencev v spisih so poudarjali željo po podobnih akcijah in vključili so se v moj planinski krožek

Primer 2

Začetna situacija:

Šesti razred celo prvo polletje velja za problematičen, moji predlogi niso sprejeti do polletja. Izjemno slab uspeh povzroči pripravljenost, da se nekaj poskuša napraviti.

Predlog in realizacija:

Učence sem odpeljal v februarju na zimsko planinsko turo Lepena - Krnsko jezero - Mali Bogatin - Lepena. Prespali smo v bivaku pri Krnskem jezeru.

Ugotovitve:

razred je popolnoma nepovezan, niso si navajeni pomagati, vsak skrbi samo zase iz povprečja iztopata dva učenca, ki bi bila lahko naravna liderja razgrajči iz razreda so popolnoma neobgljeni, brez kondicije in vzdržljivosti

Predlogi za delo:

Razredniku sem predlagal podobne možnosti kot v primeru 1.

Predlog ni bil sprejet.

Rezultati:

učitelji so poročali o boljšem sodelovanju in disciplini nekaj učencev se je vključilo v moj planinski krožek

Primer 3

Začetna situacija:

Peti razred velja poleg značilnosti iz primera 1 in 2 še za otročjega in agresivnega. Sam sem bil priča nekaj agresivnih izpadov posameznih učencev iz tega razreda. Razrednik je pokazal visoko stopnjo pripravljenosti za delo in sodelovanje.

Delo s tem razredom sem predstavil vodstvu šole in staršem kot poseben projekt, ki je bil sprejet.

Prelog in realizacija:

Z razrednikom sva razred med tednom (namesto pouka!) odpeljala v Sočo, kjer sem zanje organiziral dvodnevni tabor z natančno strukturiranim programom (tek, telovadba, meditacija, pohod, športne igre, nastop gosta, glasbena delavnica, šola ustvarjalnega pisanja, pravljica, ...).

O ugotovitvah sva seznaniла učiteljski zbor in starše in predlagala nadaljnje delo z razredom.

Ugotovitve:

jasno se je pokazalo, kdo je v skupini vodja in kateri učenci so odrinjeni in potrebujejo pomoč pri vključevanju najbolj agresivni v razredu so bili v novi situaciji najbolj nemočni pokazala se je nizka stopnja fizične vzdržljivosti, hitra utrujenost

Rezultati:

učitelji so poročali o izboljšanju vedenja in uspeharazrednikova vrednost pri učencih, učiteljih in zlasti starših je močno zrasla organizirali smo tudi zaključni izlet (skupaj s starši)

DISKUSIJA

Danes je moderno govoriti o krizi vrednot. Ali bi lahko situacijo, da se mladi po osmih letih skupnega življenja v razredu niso sposobni organizirati niti za eno skupno akcijo, da se uveljavljajo predvsem z agresivnim in nesramnim obnašanjem, da si sposobnejši ne upajo pokazati znanja, ker jih bodo zaradi tega zasmehovali, uvrstili med odraze te krize?

Danes, ko človeka ne vodi več instinkt in ko ne velja več tradicija lahko pri odraslih računamo na vest in odgovornost. Kaj pa pri otrocih?

Čeprav imamo s tem dobre izkušnje se "problematičnega razreda" samo z apeliranjem na vest in odgovornost ne premakne.

Ustvarjanje tradicije zahteva čas - in še marsikaj drugega - to pa ni v naših rokah.

Pri mladih ostaja še področje "instinktov" - na to pa lahko vplivamo. Ko jih postavimo v situacijo, ki zahteva napor in odpovedovanje, ko se počutijo ogrožene (lakota, žeja, mraz, utrujenost, izpostavljenost na planinski poti), se začnejo obnašati drugače in postanejo dojemljivi za spremembe.

Po naših izkušnjah se v zahtevni situaciji uveljavijo pozitivni vodje, na katere se kasneje lahko opreš pri delu v šoli. Ti otroci navadno v spisih izrazijo pravo navdušenje nad redom in disciplino!

Tisto, kar učitelji v razredu označujejo kot hipermotoričnost, SMCD, preveč energije, živahnost, je predvsem nevzgojenost. V zahtevni in naporni situaciji takšni učenci izpadejo kot največje reve!

Zanimiva je reakcija dela učiteljev: tisti, ki imajo največ pripomb o zahtevnosti in avtoritativnosti tudi sprašujejo zakaj bo "problematičen razred" nagrajen s pohodom, izletom. Kot da so to kriminalci, ki bi morali biti kaznovani!

Rezultate pripisujemo predvsem dejstvu, da s takšnimi akcijami posredujemo mladim doživljajske vrednote, za katere so v obdobju do pubertete najbolj dojemljivi.

Ko se sedaj pojavi "problematičen razred" se mi ni treba zatekati v "saj se bom z njimi pogovoril", ampak predlagam situaciji in letnemu času primerno akcijo. Temu sledi dogovarjanje z učitelji in učenci, sestanek s starši, veliko idej in tudi nasprotovanja, kar spremeni klimo tudi če do realizacije same akcije sploh ne pride.

LITERATURA

Frankl VE. Kljub vsemu rečem življenju da. Celje: Mohorjeva družba, 1993.

Lukas E. Družina in smisel. Celje: Mohorjeva družba, 1993.

Ramovš J. Antropohigiena. Celje: Mohorjeva družba, 1990.

SPROSTITEV IN GLASBA

Anica Uranjek*

TERAPIJA IN TRENING

Način življenja sodobnega človeka je tak, da njegovo poklicno pa tudi privatno življenje ni v skladu z biološkim ritmom, kar ustvarja v organizmu stalno napetost in obremenjenost. To ne velja samo za odrasle ljudi, temveč tudi za otroke od najranjše mladosti dalje. Ljudje ne doživljamo spontaniziranih izmenjav napetosti in sprostitve, kar je nujno za ravnotežje v organizmu. Zato lahko rečemo, da se sodobni človek v naši kulturi nahaja v permanentnem stresnem stanju na katerega posameznik različno reagira.

Znano je, da je za sodobni čas značilno veliko število raznih nevroz, psihosomatskih obolenj (motenj spanja, prebavnega trakta, glavoboli), depresivnih stanj, nemotiviranosti, občutka utrujenosti in brezvoljnosti, nezainteresiranostjo za katerokoli stvar, naveličanosti in doživljanja praznine ter brezsmiselnosti. Vsi ti pojavi imajo seveda svoj odraz v človekovi storilnosti in njegovem delu nasploh. Spomnim naj na primer na težave pubertetnikov in adolescentov, ki se poleg vsega srečujejo še s problemi odrasčanja in iskanja lastne identitete.

Opisanemu stanju botruje poleg aktualnih življenjskih razmer v katerih živimo, tudi tradicionalna kulturna naravnost zahodne civilizacije v kateri je izrazit poudarek na zunanji aktivnosti, storilnosti in ustvarjanju. Nenehni storilnostni pritiski povzročajo stalne napetosti, na drugi strani pa v naši kulturi ni udomačena tako imenovana "aktivnost navznoter", v kateri se človek obrne k samemu sebi, ko se osvešča in ozavešča svojega doživljanja, ko zavestno in kreativno predeluje svoje občutke, čustva in misli. Zaradi odsotnosti naravnosti k samemu sebi, se je človek zahodne civilizacije znašel ob svoji izraziti naravnosti navzven notranje prazen. Izgubil je stik s samim seboj, kar je med drugim ustvarilo pri njem globoko nezadovoljstvo, brezperspektivnost in pravo eksistencialno krizo. V tem stanju poskuša izpolniti praznino s povečanjem zunanje aktivnosti, stopnjevanjem zunanjih dražljajev in umetnim ustvarjanjem ugodnih psihičnih stanj (intenzivna glasba, droga kot sredstvo za doseganje blaženosti).

Eden izmed terapevtskih pristopov k opisanim pojavom so razne sprostitvene metode, ki omogočajo

- 1.) psihično in fizično sprostitve
- 2.) obračanje k samemu sebi in vzpostavljane dialoga s samim seboj ter samozavedanje

* Anica Uranjek, spec. klin. psih., Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, 61 000 Ljubljana, Gotska 18.

3.) aktivno predelavo čustev

4.) aktivno predelavo miselnih vzorcev, miselnih naravnosti in stališč ter spreminjanje le-teh (tu mislim na razreševanje okostenelih misli, ki človeka držijo v brezplodnem toku razmišljanja, s katerim ne dosežemo ciljev.

5.) sproščanje človekovih kreativnih sil.

Kadar gre za takoimenovano zdravljenje, terapijo, ne uporabljamo sprostitvenih metod kot samostojne pristope, ampak jih kombiniramo z drugimi terapevtskimi metodami, ki poglobljajo in razširjajo učinkovanje tega, kar dosegamo že s samo sprostitveno tehniko.

Ne moremo si obetati na primer, da bomo pozdravili neko nevrozo ali psihosomatsko obolenje zgolj z učenjem in prakticiranjem avtogenega treninga ali progresivne relaksacije. Zelo olajšamo pa terapevtski proces, če na primer pri kognitivni terapiji ali kratki dinamični terapiji vključimo tudi sprostitveno tehniko. Nekateri terapevtski pristopi so vgradili v svojo metodo sprostitvev kot sestavni del, na primer gestalt terapija, transakcijska, nevrolingvistični trening.

Za preventivne namene in za povečanje človekovega duševnega zdravja pa lahko uporabljamo sprostitvene metode samostojno. Tedaj jih prakticiramo kot treninge, kar pomeni, da se učimo določenih psihičnih in fizičnih stanj, ki preko sprostitve in samozavedanja povečujejo človekovo storilnost, kreativnost in dobro počutje.

ODNOS MED PSIHOLOŠKO SPROSTITVIJO IN PSIHOFARMAKI

Za zdravljenje mnogih psihiatričnih bolezni psihiatrija danes uporablja številne psihofarmake brez katerih si zdravljenja ni mogoče več zamisliti. Tukaj mislimo na taka psihiatrična obolenja, ki izredno obremenjujejo paciente in jim zdravila olajšajo stanje. Kljub temu se pri takem zdravljenju v sodobnih terapevtskih pristopih aplicirajo tudi določeni psihoterapevtski pristopi.

Zelo razširjeno je jemanje raznih zdravil in pomirjeval pri tako imenovani zdravi populaciji. Ko ljudje konzumirajo redno velike količine zdravil zaradi pomiritve, povečanja aktivnosti, odstranjevanja občutka utrujenosti in bolečin. Kakšna je razlika med delovanjem zdravil in psihološkimi pristopi? (Ob strani pustimo škodljivo delovanje zdravil na organizem). Zdravila delujejo na simptome, zato njihovo konzumiranje nima trajnejših zdravilnih učinkov. Psihološki pristopi sproščanja učinkujejo podobno na simptome, vendar med obema bistvena razlika;

1. pri psihološki sprostitvi človek spreminja svoje počutje z lastno aktivnostjo, pri zdravilih gre za pasivni odnos.

2. psihološka sprostitvev spreminja človekovo življenjsko naravnost in življenjska stališča, torej tudi vzroke za bolezenska stanja, ne le motenj in simptomov.

ZAKAJ JE PSIHOLOŠKA SPROSITIV POTREBNA

Živimo v izrazito storilnostno naravnani družbi. To bo ostalo v tej družbi osnovni motiv še dolgo časa. Stalna težnja za povečanje storilnosti pa na daljšo dobo povzroča obraten učinek, to je neefikasnost; če se napetost pretirano stopnjuje, človek ni več sposoben dajati od sebe tega, kar zmore. Spomnim naj na problem preforsiranih učencev, pri katerih lahko pride do popolne dekompenzacije.

Za ohranjanje duševnega ravnotežja je potrebno ob povečani aktivnosti navzven povečati tudi dejavnost navznoter, v človekovo notranjost. Kolikor bolj smo aktivni navzven, toliko bolj nam je potrebno,

- da znamo načine, ki omogočajo sprostitve in zavedanje
- da razvijamo sposobnost lastne refleksije
- da smo sposobni pogledati sebe tudi z določene distance.

Kot kažejo raziskave, je najpogostejša oblika sproščanja današnjega človeka gledanje televizije. To je človekova pozornost obrnjena navzven; preko gledanja in poslušanja pa je živčevje atakirano s toliko množico dražljajev, da mnogi strokovnjaki opozarjajo na škodljive posledice zaradi prezasičenosti z dražljaji. Tudi ponudba takoiimenovane industrije prostega časa, oziroma industrije zabave je taka, da postaja prosti čas sodobnega človeka napolnjen z dejavnostmi, ki ustvarjajo podobne napetosti kot poklicno delo. V takem življenju ni mesta za pravi počitek in sprostitve v smislu zavedanja samega sebe, obračanja pozornosti na sebe in na človekovo notranjost.

S sprostitvenimi treningi kot preventivnimi posegi bi naj ljudi učili (na vseh starostnih stopnjah od vrta naprej), kako se lahko sprostijo. Obenem bi jim naj pomagali spoznati, kako potrebno je, da si vzamejo čas samo zase in posvetijo pozornost svoji notranjosti.

MUZIKOTERAPIJA IN SPROSTITVENI TRENING Z GLASBO

Muzikoterapija iz katere se je razvil tudi sprostitveni trening z glasbo, sloni na številnih izkušnjah in raziskavah o delovanju glasbe na človeka.

Poslušanje glasbe deluje na razne plasti človekove osebnosti, na telesne funkcije, zlasti na vegetativni živčni sistem, nadalje na čustvovanje in doživljanje, spodbuja fantazijo in mišljenje. Njen vpliv se ne omejuje samo na zavestno doživljanje, temveč na globlje podzavestne sfere. Muzikoterapija izrablja pozitivne učinke delovanja glasbe, njeni cilji so

- reguliranje škodljivih napetosti
- mobiliziranje čustev in dobrega počutja
- spodbujanje ustvarjalnih miselnih procesov

Princip, po katerem izvajamo glasbeno terapijo, oziroma glasbeni trening je treniranje pozornosti, ki je usmerjena na tri področja:

- poslušanje, zaznavanje glasbe,
- zaznavanje občutkov v lastnem telesu
- zaznavanje lastnih čustev, razpoloženj ter misli.

Pozornost se giblje, niha med temi tremi področji.

To, kar pozornost zazna, človek akceptira tako, da skuša opazovati z neko distanco in pusti, da stvar izzveni. Vse se dogaja brez posebnega napora volje. To ravnanje lahko razumemo kot opazovanje tega, kar se pojavlja pri predvajanju glasbe, nadalje kar se občuti v lastnem telesu in kar se vzbudi v človekovi duševnosti. Glasba ima pri tem svojo vlogo. Ko je človek pozoren na melodijo, ritem, harmonijo, se obrne od svojih napetosti. Pa tudi sama glasba vzbuja v človeku določena čustva in občutke. Istočasno se človek uči tega, da ne odganja neprijetnih občutkov, čustev in razpoloženj. Bolj kot bi se trudili te neprijetne misli in čustva pregnati, bolj bi se vsiljevala. Zato jih dopuščamo, kar nam omogoča, da jih postopoma tudi akceptiramo. S tem povečamo in poglobimo svojo sposobnost doživljanja.

Kot pri vsakem sproščanju, je tudi tu potrebna taka telesna drža v kateri dosežemo mišično sprostitev.

Optimalni čas je 15 do 20 minut.

Ob koncu je nujen "priklic" podobno kot delamo pri avtojenem treningu. Glasba, ki jo izbiramo je klasična. Uporabljamo pa dva tipa glasbe glede na potrebo in afiniteto. Prva je takojmenovana razmišljajoča glasba, druga pa dramatična, aktivirajoča. Spodaj navajamo nekaj primerov iz prve in druge skupine.

Prva skupina:

Mozart : Violinski koncert v G-duru, 2. stavek

Mozart: Koncert za flavto, harfo in orkester, C-dur, 2. stavek

Mozart: Klavirski koncert v A-duru, 2. stavek

Beethoven: 6. simfonija (Pastoralna simfonija), 1. stavek

Beethoven: Romanca za violino in orkester v F-duru

Druga skupina:

Beethoven: koncert za klavir, violino, violinčelo in orkester, 1. stavek

Dvorak: 8. simfonija v G-duru, 1. stavek

Brahms: koncert za klavir in orkester v B-duru, 1. stavek

Schumann: 1. ali 3. simfonija, 1. stavek

MUZIKOTERAPIJA V SPROSTITVENEM TRENINGU PSIHOFARMAKI

Muzikoterapija iz katere se je razvil tudi sprostitveni trening z glasbo, stoji na psihološki in fiziološki osnovi. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo.

Zelo razširjeno je jemanje raznih zdravil in pomirjil v nameni sprostitve in zmanjšanja stresa. Ko ljudje konzumirajo redno in v skladu z navodili zdravila, povečanja aktivnosti, odstranjevanje napetosti in sprostitve. Zelo razširjeno je jemanje raznih zdravil in pomirjil v nameni sprostitve in zmanjšanja stresa. Ko ljudje konzumirajo redno in v skladu z navodili zdravila, povečanja aktivnosti, odstranjevanje napetosti in sprostitve.

1. pri psihološki sprostitvi človek sprosti napetost, ki jo občuti pri stresu, pri sprostitvi človek sprosti napetost, ki jo občuti pri stresu, pri sprostitvi človek sprosti napetost, ki jo občuti pri stresu.

2. sprostitveni trening z glasbo deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo.

3. sprostitveni trening z glasbo deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo. Glasba deluje na človeka na različne načine. Na eni strani deluje na čustva, na drugi na misli, na tretjo na telo.

AGRESIVNI OTROCI IN MLADOSTNIKI V SKUPINI

Tomaž Vec*

POVZETEK

V zadnjem obdobju se pojavlja pri nas vse več skupinskega dela, ki pa pogosto ne upošteva ali pa premalo eksplicitno poudarja posebnosti dela z agresivnimi otroki in mladostniki. Takšno delo lahko vodi v nerealnost pričakovanj, razočaranja, nestrokovnost ali pa opustitev skupinskega pristopa. Ob še tako dobro usposobljenem terapevtu so ti otroci vseeno zelo "naporni", težko vodljivi, agresivni, razbijaški, provokativni, nekritični itd.

Delo s skupinami mora zato upoštevati tako značilnosti posameznika kot skupinsko-dinamičnih procesov in motnje, tako da mora biti prilagojeno zlasti po obliki in ne vsebinsko. Kljub temu da takšnih skupin večinoma ne vodijo educirani terapevti, ob upoštevanju omejitev in možnosti, ki jih pristop nudi, vsekakor prihaja do cele palete terapevtskih elementov, ki jih s korektnim vodenjem skupin razvijamo. Za okolje moteči otroci in mladostniki so namreč v socialnem prostoru ogroženi predvsem zato, ker lahko svoje osnovne psihosocialne potrebe (po varnosti, sprejetosti, uspešnosti itd.) zadovoljujejo samo preko socialne interakcije, ki pa ostaja neustrezna predvsem tam, kjer agresivnost (ali kakšna drugačna oblika disocialnega funkcioniranja) ni zadovoljivo predelana in realno sprejeta. Namen mojega prispevka je prikazati indikacije in kontraindikacije, omejitve in prednosti ter realno dosegljive cilje skupin, v katere so vključeni agresivni posamezniki, oziroma skupin, ki so namenjene izključno agresivnim otrokom in mladostnikom.

IZHODIŠČA IN ZNAČILNOSTI

V prispevku nameravam pojem "agresivno vedenje" enačiti z "agresivnostjo", razen tam, kjer bo posebej drugače opredeljeno. Pri tem mi samo vedenje pomeni zunanji odraz vseh vrst notranjih napetosti, zlasti občutij ogroženosti in jeze (ki jo Z. Milivojevi); 1993, str. 355, definira kot "občutje, ko subjekt ocenjuje, da se dogodki neopravičeno ne odvijajo v skladu z njegovimi željami in, ko verjame, da je on dovolj močan, da to lahko spremeni" pri čemer jo je potrebno "ločevati od sovraštva ..., ki je povezano z destruktivnim vedenjem"). Pojem "agresivni otrok" pa bom uporabljal v skladu z Winemanom in Redlom, ki pravita: "To so otroci, ki delujejo

* Vzgojni zavod Fran Milčinski Smlednik, Nahtigalova 2, 61000 Ljubljana

na izraznem nivoju. Zanje se zdi, da eksternalizirajo svojo napetost v spopad z zunanjim svetom." (Redl F., Wineman D., 1984, str.13 /I).

Usmerjenost zgolj na agresivnost samo po sebi, izolirano iz konteksta ostalega življenja mladih pomeni, da smo si zastavili za nalogo ukvarjanje s posledicami, simptomi. Na ta način v isti koš spravimo cel spekter možnih vzrokov za navzven enako vedenje, kar lahko deluje, tako kot če bi zdravnik ob kakršni koli bolečini - tako ob glavobolu kot ob zlomu roke - predpisal aspirin. Po drugi strani pa je "posameznikovo doživljanje dostopno drugim le prek njegovega vedenja, ki tvori osnovo za doživljanje in vedenje drugega." (T. Lamovec; 1978, str. 132). Ob tem, ko samo agresivnost jemljemo kot del doživljanja in emocionalne sfere, ju najpogosteje ne moremo ločevati v smislu vzroka in posledice. Na to opozarja tudi sistemska teorija, ko postavlja vprašanje interpunkcije (po Watzlawicku značilna subjektivna začetna točka v verigi med seboj povezanih vzrokov in posledic) in ekvifinalnosti, ko je vprašanje vzroka in posledice nesmiselno, ker prvotna povezava pogosto ne obstaja več, vodi pa tak model mišljenja v vrednotenje, ugotavljanje kdo je kriv in odgovoren za nastale nevzdržne razmere v družini ali razredu, kdo je žrtev ipd. (po Bečaj; neobj., Lit.2).

Ob soočanju z agresivnim vedenjem je često samo poznavanje in odpravljanje predvidenega vzroka nezadostno. Dejstvo je, da je motnja (ne le agresivno vedenje) često pri otroku zgolj najvidneje izražena. Njen vzrok pa se ne nahaja samo v posameznikovi psihodinamiki, ampak navadno eksistira in se vzdržuje v značilnih interakcijah otroka in mladostnika s skupino, v kateri je nastal (najpogosteje družina) in celo v dinamiki vseh podsistemov, v katerih se mladostnik nahaja (vrstniki, šola, klubi, ...).

Sistemske model mišljenja ob tem ne ukinja iskanja bazičnih vzrokov v preteklosti in ne spodbija usmerjenosti v intrapsihične mehanizme, le aktualno situacijo in interakcije (predvsem v družini in šoli) postavlja v ospredje, ker so za samo odpravo motnje pogosto pomembnejše (po Bečaj; neobj., Lit.2). Pomembno vprašanje, ki naj bi tudi usmerjalo naše delo, je, kaj je potrebno narediti, preden je (terapevtski) dostop do vzroka agresivnosti sploh mogoč. S prehodom iz usmerjenosti z agresivnega posameznika na interpsihično področje pa se nam odpira nov problem, saj lahko govorimo o "specifični disfunkcionalnosti sistema, kajti poleg obravnavanega posameznika so v prostoru še drugi posamezniki, ki so z njim v značilnih komunikacijskih zvezah" (po Bečaj; 1991).

Glede na to, da skupinsko delo, o katerem tu govorimo, ni terapevtsko v pravem pomenu besede, ker ga običajno ne opravlja educiran terapevt, se kot osnovne dileme postavljajo vprašanja o smiselnosti, možnostih in načinu, pomenu in ciljih tovrstnega vodenja agresivnih otrok in mladostnikov. Ko se sprašujemo, ali obravnavati agresivnega posameznika v skupini ali ne, zastavljamo že samo izhodišče napačno. Glede na to, da je agresivnost motnja predvsem kontaktnega področja, bi bilo pravo vprašanje: Na kakšen način delati v skupini?

S posamezniki, za katere pa bi predvidevali, da bi se njihova osnovna motnja (posledica katere je lahko tudi agresivnost) v skupini lahko stopnjevala ali pogojevala dodatno disfunkcionalnost (npr. motnje govora, fizično nevarni, socialno fobični), bomo seveda sprva delali na individualnem nivoju. Kot opozarja tudi M. Tomori, psihoterapevtska skupina mladostnikov združuje mnoge elemente družine in skupine vrstnikov, ki sta zanje odločilnega pomena, zato bi morali biti ob tem pozorni na obliko skupinskega dela in na upoštevanje temeljnih pravil: izbrali bomo tisto metodo, ki jo poznamo in obvladamo, za vsakega posameznika je potrebno pretehtati indikacije ter zastaviti cilje, ki naj bodo realni (v skladnosti obravnavane-

ga in izbrane metode), ob takšnem delu je potrebno imeti supervizijo (M. Tomori; 1982, str. 16 - 24).

Za uspešno delo s skupinami, v katere so vključeni agresivni otroci bo odločilnega pomena realnost zastavljenih ciljev, kar pomeni usmerjenost ne k naši idealni viziji, ki je vsebovana v terminu terapija (v smislu "ko nekdo zaključi terapijo, je ozdravljen") in je večinoma nedosegljiva, ampak usmerjenost v optimalne spremembe, se pravi v tiste delne posege, ki so glede na objektivne možnosti realno še dosegljivi. Pri tem je potrebno upoštevati (Bečaj; neobj., po Aplin v: Group Work, A Guide for Teachers and Practitioners; 1977) "tri vrste realnosti: realnost populacije, samega sebe in realnost ustanove." V nadaljevanju si bomo ogledali ta tri področja oziroma nekatere njihove elemente, ki so se pri našem delu izkazali kot najpomembnejši in v najbolj neposredni povezanosti z realnostjo ciljev.

ORIENTACIJA, SPLOŠNI CILJI

Namesto doseganja delnih, etapnih, na določen podsistem omejenih ciljev, se poskusi hitrih in preobširnih sprememb končujejo z neuspehom in razočaranjem. Vzrok lahko najdemo v tem, da vsako spreminjanje trči na realnosti znotraj sistemov, npr. obstoječe norme, ki so zaradi svojega nastanka (internalizacije in potrjevanja s strani večine) zakoreninjene, stabilne, ponekod kar rigidne, s težnjo k homeostazi itd. (po Vec T.; 1992, str.84 - 86). Najučinkovitejše spremembe (tiste, ki bodo dejansko sprejemljive za posamezen podsistem) so možne torej le, kadar se uspemo izogniti občutjem ogroženosti in s tem polarizaciji ter še večji težnji po homeostazi, ohranitvi trenutnega stanja.

Osnovni namen dela s skupinami ostaja predvsem izboljšanje komunikacije in s tem medosebnih odnosov, s čimer imam v mislih bolj odprto, bolj neposredno, jasnejšo, ... komunikacijo, na vseh nivojih sistema (otrok : odrasli : vrstniki). Opozoriti velja, da je pogosto cilj skupinskega dela sama skupina oziroma spodbujanje skupinskih procesov (kohezivnosti, konformnosti, načina nastajanja norm, pravil in ostalih vedenjskih regulativov). Ob upoštevanju vseh teh mehanizmov in otrokovih osnovnih potreb, preko nudenja prijetnih izkušenj z vrstniki in odraslimi ter vzdrževanjem in zagotavljanjem ugodne klime, omogočamo torej vsakemu posameznemu otroku (po Bregant; 1987):

1. Jasno orientacijo o sebi, vrstnikih, odraslih, o medsebojnih odnosih in zahtevah; z verbalno in neverbalno komunikacijo in preko vzpostavljenih emocionalnih vezi predstavlja grupa ogledalo realnosti (s tem ko posameznik išče in dobi povratno informacijo - feedback, kar je lastnost realitete). Tako otrok ali mladostnik lažje rešuje probleme, ki so vezani na odnos in kontakt z realnostjo in na - s tem neposredno povezane - kontrolne funkcije.

2. Doživljanje pripadnosti in povezanosti s skupino s tem, da se mu razvija potrebno zaupanje v ljudi, saj so pri otrocih, ki so imeli izkušnje iz skupin za igranje, ugotovili (po Muellerju) več iskanja bližine, več in lažje vzpostavljanje komunikacij med vrstniki. D.L.Wendell imenuje to "boljša družabna usposobljenost", ki jo sam vidim predvsem kot posledico občutij varnosti in neogroženosti otroka v skupini.

3. Občutke sprejetosti, katerih najvažnejši spremljevalec je po Gordonu (Gordon; 1991) otrokovo občutje, da je ljubljen. Vendar človek ne more biti gotov, da ga drugi sprejemajo, dokler mu tega na nek način ne pokažejo. Pomembno je zavedati se, da je to lahko na verbalni in na neverbalni način (včasih je, recimo, nevmešavanje v konflikte med otroki znak sprejemanja). Sprejemanje otroka ali mladostnika s strani

odraslega, kar tudi daje občutek varnosti, vodi v transferno identifikacijo in s tem v lažje sprejemanje norm in vrednot socialnega okolja ter pravil vedenja in življenja.

4. Doživljanje lastne uspešnosti s tem, da se otroku nudi priložnost in pomoč pri potrjevanju v raznih dejavnostih (tudi ali pa predvsem pri vzpostavljanju in vzdrževanju realitetno ustreznih vezi s socialnim okoljem). To povratno vpliva na občutke sprejetosti, pripadnosti, varnosti, ... Posamezniku je ob komunikaciji v skupini omogočeno soočenje z različnimi stališči, kar pomeni za njega širjenje možnosti izbora, potrebo in možnost potrditve, priznanja in upoštevanja ostalih članov skupine, ter s tem osnova za oblikovanje samozaupanja.

5. Zaščito pred zavajanjem in pretiranimi obremenitvami, tako da preprečimo ponovno doživljanje malodušnosti in pasivnost (to pa seveda ne pomeni izolacije in prestavitve otroka v t.i. "socialni vakuum"). Posebno pozornost velja nameniti sprožilnim situacijam in tistim vedenjskim regulativom, ki izvirajo iz šolskega obdobja in družinske zgodovine ter njene dinamike (t.i. vzorci soočanja in razreševanja neuspešnosti, ki se prenašajo s staršev, ostalih odraslih in vrstnikov na otroke).

6. Postopno in sistematično privajanje zahtevam življenja in dela. S tem ni mišljeno le učenje kooperacije, kreativnosti in sprejemljivejšega vedenja, temveč to privajanje zajema tudi učenje socialne realnosti. Ego se mora torej razviti preko nivojev svojega otroškega obdobja, pri čemer se fantazije, ki so vezane na osnovne potrebe in prepovedi, v grupi predelajo drugače (na kvalitativnem nivoju) kot v individualni terapiji. Ali kot pravita Redl in Wineman: "Če se ego konfrontira z življenjskimi situacijami in nalogami, ki so v kognitivnem in emocionalnem smislu lahko obvladane in so brez usodnih blokov ali problemov, s tem dobi oseba občutek moči, ki ima vlogo ojačevalnega učinka na podobne situacije v prihodnosti." (Redl F., Wineman D., 1984, str.46).

OBLIKE, METODE IN VSEBINE

Pomembno pri skupinskem delu je upoštevati splošna načela terapevtskih skupin kakor tudi samo organizacijsko shemo, pri čemer je metode dela pogosto potrebno prilagoditi danim možnostim (čas, kraj, število, prihajanje, način včlanjevanja, sekundarne koristi,...). Našteti globalni cilji, ki so usmerjeni v skupinskodinamične procese in na vlogo vsakega posameznika znotraj tega, so pri skupinskem delu dosegljivi z različnimi metodami:

- z interakcijskimi igrami, igrami iz t.i. mladinskih delavnic, Schwalbachovimi igrami (usmerjenost na socialno področje - starši, družina, samopodoba, vrstniki, verbalna in neverbalna komunikacija, spolnost, odnos do avtoritete ipd.);

- igranjem vlog, dramatiziranjem, lutkovnim gledališčem;

- ustvarjanjem na vseh izraznih področjih; risanje (svinčnik, kreda, pero), slikanje (od akvarelnih tehnik do dela z oljnimi barvami), kiparjenje (les, glina, papir, žica, žagovina, plastelin), žganje v les, pisanje, petje, igranje na glasbene instrumente, itd.;

- prirejanjem družabnih aktivnosti (planinarjenje, ustanovitve klubov, diska, udeležba na športnih prireditvah, taborjenje, kolesarjenje, izleti);

- s korekcijskimi vajami za tiste, pri katerih so prisotne bralno-napisovalne težave, olajšamo učenje z učno pomočjo, kjer je šibek, pomagamo pri razvijanju učno-delovnih navad in učenju njemu ustrežnejših tehnik učenja;

- z načrtnim odkrivanjem, razvijanjem, vzpodbujanjem in oblikovanjem in interesov (z omogočanjem uveljavljanja tam, kjer se lahko potrjuje);

- z informiranjem, kjer lahko s skupino dosežemo dodaten učinek, večjo sprejemljivost informacij kot pri individualnih razgovorih (stališča, presodki), npr. o poklicih, klubih, možnostih zaposlitve...);

- z vodenjem usmerjenih razgovorov, kjer vidim veliko možnosti za: predelovanje in razreševanje konfliktov in vsakovrstnih težav, s katerimi se srečujejo vsi otroci in mladostniki (npr.: spolnost in vprašanja, vezana na to področje, odnosi z odraslimi in vrstniki, med spoloma, odnos do samega sebe, poklicno svetovanje,...), za pomoč pri učenju ustrežnejšega načina komuniciranja (tudi ali predvsem z našim lastnim načinom komunikacije z njim), za omogočanje učenja konstruktivnejšega reševanja konfliktov, nudenje opore ter za to, da mu pomagamo na drugačen način pogledati v pretekle dogodke in doživljanje.

S pomočjo metod navadno opredeljujemo instrumentalne cilje, kar pomeni, da kljub prepletenosti obojega načeloma ločujemo "grupo kot cilj" od "grupe kot sredstva za doseganje določenih ciljev" (po N. Havelka; 1988, str. 57 - 61). Vsebine skupinskega dela bodo predvsem na začetku usmerjene v diagnostiko oziroma v oblikovanje izhodišč in okvirov realno dosegljivega. Tako glede posameznega otroka kot z aspekta skupine je potrebno namreč sprva določiti objektivne (optimalne) možnosti in smernice za nadaljnje delo.

PLAN DEJAVNOSTI

Kot pravi Bečaj, je "vodenje ustvarjanje pogojev v katerih bo skupina lahko nekaj naredila, uvidela, razumela ipd." (Bečaj; neobj., Lit.2). Aktivnost mora biti prilagojena populaciji (otrokom in mladostnikom), s katero bomo delali. Slabo poznavanje značilnosti agresivnosti, povezano s pritiski okolja in težnjo po zdravorazumskem reševanju problemov, navadno vodi v postavljanje previsokih ciljev. Ker otrok zastavljenih ciljev ne dosega, se povečujejo občutja neuspešnosti tako pri mladostniku kot pri strokovnjaku, ki naj bi mu pomagal. Ta občutja nadalje vodijo v krepitev negativnega kontratransfera, zaradi česar so ogroženi tudi še dosegljivi cilji, kar ima za nadaljno posledico krepitev nezadovoljstva, nemotiviranosti za učenje, slabše samopodobe ter občutij neuspešnosti in neadekvatnosti, kar se pogosto izraža z agresivnim vedenjem.

Vsekakor kaže upoštevati tiste vidike realnosti, o katerih govori Aplin (po Bečaj; neobj.) in ki se nanašajo bolj na ustvarjanje sistemskih pogojev, ki morajo biti dogovorjeni, preden sploh pričnemo z neko aktivnostjo. V nadaljevanju bom poskušal prikazati zlasti tista praktična izhodišča, realnosti, ki se jih moramo zavedati, preden stopimo v prostor, kjer bodo potekale aktivnosti in ki so predpogoj uspešnega vodenja.

REALNOST VODENJA

Upoštevati moramo predvsem:

1. Princip realnosti sloni na odraslem, torej je na njem, da vsaj v prvi fazi presoja kakšno vedenje, komu, ob kakšnih situacijah in pogojih dopuščati.

2. Pravila in okvirji naj bodo postavljeni čimbolj jasno, takoj na začetku in naj jih bo čimmanj (celi listi, kaj je dovoljeno in kaj ne, povzročajo anksioznost, hkrati pa kar navajajo na iskanje "lukenj" v prepovedih). Načelo "dovoljeno je vse, kar ne bom sproti prepovedal, je zaradi neoprijemljivosti tudi ogrožujoče in povzroča

preizkušanje mej (vedenje se stopnjuje, dokler ne sledi postavljanje omejitev s strani odraslega - kar pomeni otroku možnost orientacije). Kjer je možno, poskušajmo vključevati "neosebno kontrolo" (Redl F., Wineman D., 1984, str. 37). Upoštevanje pravil je za otroka lažje, če so razumljiva sama po sebi, splošno znana in sprejemljiva (npr. slepa miš mora imeti pokrite oči).

3. Določeno mero agresivnega vedenja je potrebno tudi dopuščati. Z večjimi pritiski, kot se bomo lotili problematike agresije, več je bomo tudi izzvali (če ne takoj, pa se bo morda pokazala pri kasnejših dejavnostih, zaradi česar lahko izgubimo izpred oči povezavo pritiski - občutja ogroženosti - vedenje). Najtežje pri delu z agresivnimi je presojati, katero vedenje je "manipulativnega značaja", katero pa posledica regresa. Pogosto je namreč vedenje preplet obeh mehanizmov, zato je potrebna pri vodenju velika fleksibilnost. Vsekakor se moramo izogibati vrednotenju, moraliziranju, ocenjevanju v smislu "dobro, slabo, nemogoče" ipd. Zlasti v začetku kaže dopuščati oziroma ignorirati preklinjanje, zmerjanje odraslega in druge oblike verbalne agresije.

4. Kot pravita Redl in Wineman: "Če ... na regresijo reagiramo z odklanjanjem in kaznovanjem, smo s tem zamudili terapevtske možnosti" (Redl F., Wineman D., 1984, str. 17 /II). Ker je cilj postopno privajanje čedalje večjim zahtevam in pritiskom ter učenje, kako sprejemljivo izražati čustva, moramo dopuščati napake in drugačnosti (tako kot otroka, ki že shodi, pogosto še pade, vendar ga zaradi tega ne bomo kaznovali).

5. Praktično je imeti na zalogi nekaj dejavnosti, s katerimi lahko pojav agresivnega vedenja preusmerimo ali pa poskušamo izpeljati na konstruktivnejši način (npr. fizično agresivnost lahko uporabimo v igri "borba v ringu" z natančno določenimi pravili).

6. Več časa, kot ga bomo namenili za razreševanje določenih težav in komunikaciji nasploh, manjši bo pojav agresivnega vedenja. "Čas in komunikacija sta najpomembnejša nasprotnika destruktivnim konfliktom." (Donohue W. A., Kolt R.; 1992 str. 80). (npr. na soudeleženca skupine se skoraj ne da biti jezen cel dan zaradi strganega lista, zlasti še če se morata sporazumeti, kako bosta skupaj naredila plakat).

7. Aktivnosti naj bodo usklajene, ker neka aktivnost ne preneha s samim prenehanjem izvajanja, ampak le počasi izzveneva, zato morajo biti skrbno izbrane, s pravilnim zaporedjem, trajanjem itd.

8. Agresivni odziv na odraslega največkrat ni usmerjen dejansko nanj, ampak na vse tisto kar odrasli simbolizira otroku. Kot pravita Redl in Wineman, se otroci "v bistvu spopadajo z odraslimi kot predstavniki tega sveta." Kasneje opozorita tudi na možnost agresivnega odziva zaradi "strahu pred ljubeznijo". (Redl F., Wineman D., 1984, str. 88). Seveda pa, kot priporočajo številni avtorji (Donohue, Kolt, Gordon, Speck), se tudi odrasli v svoji komunikaciji in dajanju sporočil otroku ne sme usmerjati na osebo, ampak na vedenje (torej ne: "Ti boš moral nehati vpiti!" ali celo "Ti si navadna sraka!", ampak "Moti me, če si preglasen, ker potem ne slišim, kaj mi govoriš ostali.")

9. Temeljni cilj dela z agresivnimi otroki in mladostniki bo vzpostavitev in ohranjanje kontakta. Ne poskušajmo pa komaj vzpostavljenega kontakta uporabiti za doseganje nekih drugih ciljev (npr. "Sedaj ko sva že prava prijatelja pa se res ne bo več tepel!"). Ne pričakujmo preveč, kajti srečanja, ki so navadno enkrat tedensko po eno uro, otrok ne spremenijo. Kadar vodimo skupino agresivnih otrok je večinoma popolnoma dovolj, če si za cilj zastavimo, da prijetno (tako za otroke kot za nas) preživimo uro skupaj.

REALNOST USTANOVE; PROSTORSKI IN MATERIALNI ELEMENTI

Urejenost in opremljenost prostora mora upoštevati načela čim manjšega zavajanja (žoga v sobi kar vabi, da bi jo brcnili, ne glede na stekla, luči, ...), kar pomeni, da je potrebno:

1. Predvidevati možnost acting out.
 2. Odstraniti pred pričetkom dela stvari, ki se hitro pokvarijo, zlomijo, razbijejo (gramofoni, stekleni predmeti).
 3. Stvari, s katerimi lahko posameznik poškoduje druge (noži, škarje, kladivo, palice), ravno tako odstranjujemo, dokler ne presodimo, da jih bodo vsi v skupini uporabljali v prave namene.
 4. Uporabljati ustrezen material; pohištvo naj bi bilo "vzdržljivo", iz masivnejšega lesa, da ga lahko uporabljamo tudi za tisto, čemur ni prvotno namenjeno.
- Oprema prostora je pomembna ne le zaradi možnosti poškodb udeležencev in materiala, ampak tudi zaradi same kvalitete komuniciranja z otroki. Če je veliko elementov, na katere je potrebno opozarjati, potem komunikacija poteka predvsem na nivoju opozarjanja, prepovedovanja, opominjanja, od koder pa je le še korak do groženj in kaznovanja (npr. "Če ne boš nehal metati šahovskih figur v ostale boš moral zapustiti prostor!").

Prav tako je pomembna predhodna priprava in vnos potrebnih stvari v prostor, kar omogoča, da po eni strani že sam razstavljeni material otroke spodbudi k določeni dejavnosti (npr. k sestavljanju iz kock), po drugi strani pa ne izgubljam časa in ne "postavljamo na preizkušnjo" potrpežljivosti in frustracijske tolerance otrok v času pripravljanja (npr. ob razporejanju stolov, umikanju nepotrebnih stvari...).

REALNOST POSAMEZNIKOV IN SKUPINE

Je eden najpomembnejših nivojev, iz katerega izhajajo zakonitosti, brez katerih bi bilo delo z agresivnimi v skupini nemogoče. Pozorni moramo biti na:

1. Nivo zrelosti in interesov otrok (uporabljamo temu primerne aktivnosti, kot so: gnilo jajce, kvizi, pogovori o spolnosti) ali kot pravi Praper: "Otrokova igra se spreminja z njegovim razvojem. ... Otrok izbira igre, ki so naravnane na naravo njegovih nagonskih impulzov in naravo osnovnih potreb (na stanje ID-a), na drugi strani pa tudi tiste, ki podpirajo razvojne korake v strukturiranju njegovega EGA." (P. Praper; 1992, str. 176) ali kot pravi drugje: "Ne priti v nasprotje z otrokovo lastno igro in iniciativo." (P. Praper; 1992, str. 185).

2. Nivo motnje pri posamezniku in skupini kot celoti oziroma raven skupinske dinamike (homogenost, stopnja zaupnosti, varnosti...). Velika verjetnost je, da bodo preveč razkrivajoče razgovore v prvih srečanjih sabotirali; npr. razgovor o samozadovoljevanju, zelo verjetno je tudi, da otrok, ki je bil zlorabljan, če bomo to temo načeli prekmalu, v skupino ne bo več prihajal.

3. Postopnost tako v smislu čedalje večjih zahtev iz srečanja v srečanje kot v vsakem posameznem srečanju. "Šele ko otrok zadovolji potrebe po varnosti in ljubezni adekvatno (tako v družini kot v krogu vrstnikov), se bo orientiral na zadovoljevanje "višjih" in zrelejših motivov (uspešnost, status, pripadnost skupini), medtem ko bo tisti, pri katerem te potrebe niso zadovoljene, kazal znake stagnacije (nezainteresiranost za delo, ravnodušnost do drugih, izolacijo) ali celo regresije (bizarne in nesocialne kompenzacije, prisilno sanjarjenje, submisivnost, agre-

sivnost)." (N. Havelka; 1988, str. 63). Dejavnost naj bi torej bila usmerjana od enostavnosti h kompleksnosti, od konkretnosti k abstraktnosti, od manj zahtevnih k bolj, od bolj individualno usmerjenih k tistim, ki zahtevajo večje sodelovanje, od sproščujočih k razkrivajočim, od neogrožujočih k bolj intimnim ipd.

4. Koliko časa naj neka dejavnost traja, koliko časa so zmožni koncentracije, sedenja pri miru, poslušati (pogosto jih ne zanima niti poizkusiti ali pa bi kakšno aktivnost po principih naležljivosti in sopogojevnja stopnjevali do izgube kontrole.

5. Predhodne znake in znamenja možne agresije, da lahko preusmerimo dogajanje na neko drugo področje preden pride do nekontroliranega izbruha (npr. tekmovalne situacije, ki sprožajo občutja nekonkurenčnosti pri nekaterih otrocih lahko delno preusmerimo z manjšanjem pomena zmage (npr. pri športu ne štejemo pik, ampak poudarjamo vrednost treninga - da bomo boljši).

6. Trenutnemu razpoloženju (po pouku naj bi bila aktivnost bolj sproščujoča, z več gibanja, možnosti kričanja...).

7. Aktualni situaciji (kljub dobro pripravljenemu planu je potrebno slediti trenutno aktualnim stvarim (če v razgovoru pričnejo otroci govoriti npr. o svojih izkušnjah s krajami namesto o planiranem razgovoru o družini).

8. Izkoriščanje pobud, ki prihajajo od otrok, saj to večinoma pomeni po eni strani večjo motivacijo za aktivnost, po drugi pa spodbujanje lastne aktivnosti oziroma razvijanje in sprejemanje interesov.

9. Zlasti pomembno načelo, da ima problem prednost (pogovor o dogodku ki se je malo pred tem zgodil pri pouku ali v skupini...), če problema ne rešujemo sproti zaradi persistiranja tako ali drugače onemogoča ali moti nadaljevanje načrtovane aktivnosti.

10. Verbalne tehnike se pogosto kažejo pri agresivnih otrocih - posebno pri mlajših kot neustrezne oziroma nesprejemljive in je veliko bolje uporabljati družabne igre, pa tudi razne druge oblike zabave, kot so plesi, izleti, krožki ipd. za doseganje istih ciljev.

11. Poskusiti jih pritegniti k načrtovanju aktivnosti - sprva le glede drobnih stvari; njihovo načrtovanje je namreč močno odvisno od trenutnih želja, impulzivno. Potrebno je, kot pravita Redl in Wineman, upoštevati pomen skupnega doživetja (doživljajska pedagogika), simbolov (priponke, zastave), poudarjanja skupinskosti (mi, naša skupina...) (Redl F., Wineman D., 1984, str.22 /II).

12. Analiza naj bo sprva bolj površna, manj ogrožujoča (npr.: "Zadnjič je bilo pa res v redu!" ali pa "Kakšna pa se vam je zdela tista igra na začetku?" Nikakor ne smemo analize uporabljati le, kadar se ni odvijalo vse po naših načrtih in pričakovanjih oziroma kadar je šlo kaj narobe, temveč raje nasprotno, poudarjamo, kaj se je pozitivnega, lepega, prijetnega dogajalo!

Namen tega prispevka je bil opozoriti na nekatere zakonitosti in posebnosti dela z agresivnimi otroki in mladostniki v skupini, ki sem jih sam pri svojem delu doživljal kot pomembne. Vsekakor pa obstaja še ogromno načinov, tehnik in "zvižac" za uspešnejše delo s to populacijo. Škoda je, da tem otrokom pogosto ne omogočamo takšnih, skupinskih izkušenj zgolj zaradi njihovega za okolje motečega vedenja. Ne glede na to, da v nas ob skupinskem delu agresivni posamezniki vzbujajo neprijetne občutke nemoči, jeze, razočaranja, obupa, pa to ne bi smelo biti opravičilo, da opuščamo strokovni pristop ravno za tiste, ki so tega najbolj potrebni.

LITERATURA

BEČAJ, J. (1991). Dve funkciji socialne interakcije. Delovna kopija doktorata. Neobjavljeno.

BEČAJ, J. Skupinska dinamika v osnovni šoli. Neobjavljeno.

BEČAJ, J. (1986). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v OŠ; V Dru-
gačnost otrok v šoli. Zbornik posvetovanja v Cankarjevem domu. Ljubljana, Sveto-
valni center, 22-38.

BEČAJ, J. (1984). Sodelovanje s starši obravnavanih otrok v vzgojnih zavodih.
Ljubljana, V Ptiki brez gnezda, št. 20, 123-131.

BEČAJ, J. (1985). Izjemen otrok v osnovni šoli, Vzgoja in izobraževanje, št.2,
Ljubljana.

BREGANT, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. V Psihoterapija
15. Ljubljana, MF.

BROCHER, T. (1972). Skupinska dinamika. Ljubljana, DZS.

COREY, G., COREY, M. S., CALLANAN, P. & RUSSELL, J.M. (1992). Group
Techniques. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company. DONOHUE, W.A.,
KOLT, R. (1992). Managing Interpersonal Conflict. London, Sage Publications.
DRAGASTIN, S.E., ELDER, G.H. (1975). Adolescence in the life cycle. New
York, J.Wiley & Sons. GORDON, T. (1991). Družinski pogovori. Ljubljana, Sveto-
valni center. GORDON, T. (1989). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubl-
jana, Svetovalni center.

HAVELKA, N. (1988). Psihološke osnove grupnog rada. Beograd, Naučna knji-
ga.

HUGHES, N. J. (1988). Cognitive Behavior Therapy with Children in Schools.
Oxford, Pergamon Press.

LAMOVEC, T., ROJNIK, A. (1978). Agresivnost. Ljubljana, DDU Univerzum.

MILIVOJEVIJ, Z. (1993). Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad, Prom-
etej. PRAPER, P. (1992). Tako majhen pa že nervozen!? Ljubljana, Educa. REDEL,
F., WINEMANN, D. (1980). Agresivni otrok. Ljubljana, Svetovalni center.

RICHTER, H.E. (1971). Eltern, Kind und Neuroze. Stuttgart, Gesamtherstellung
Clausen & Bosse.

ROSENBERG, J. (1987). Manual for play group therapy for children with so-
cialized conduct disorders. New York, Research project.

SPECK, D. (1990). Kommunikationstraining für den Alltag. Dusseldorf, ECON.

SELVINI, PALAZZOLI M. IN DRUGI (1987). Paradoxon und Gegenparadoxon.
Stuttgart, Klett-Cotta. TADIJ, N. (1984). Psihoterapija dece i omladine. Beograd,
Naučna knjiga. VEC, T. (1992). Sistemsko - psihodinamični pogled na etiologijo
disocialnosti. V Psihološka obzorja 1 (1), Ljubljana.

ŽMUC-TOMORI, M. (1982). Skupinsko delo z mladostniki. Pedopsihiatrija 4,
15- 25. Ljubljana.

ŽMUC-TOMORI, M. (1982). Psihodinamsko orientirana mala skupina mladost-
nikov. Pedopsihiatrija 4, 51-57. Ljubljana.

APLIKATIVNO DELO Z OTROKI, MLADOSTNIKI IN DRUŽINAMI - IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA PEDAGOŠKE IN SVETOVALNE DELAVCE TER DRUŽINE

Zdenka Zalokar Divjak*, Žare Trušnovac**

Avtorja sva pred sedmimi leti pričela organizirati "Ustvarjalne taborne za otroke in mladostnike", kjer s pomočjo zelo strukturiranega programa posredujemo otrokom in mladostnikom temeljne doživljajske vrednote - doživljanje narave, sočloveka, odnos do vsega, kar obstaja okrog nas.

Pred dvema letoma pa sva začela s seminarji za pedagoške in svetovalne delavce ter taborne za družine. Na teh srečanjih sva poskušala udeležencem posredovati najine izkušnje in spoznanja iz večletnega dela z otroki, podkrepljenega s teoretičnimi izhodišči logoterapije - terapije z življenjskim smislom.

V naših taborih z otroki dajemo poudarek pedagoško preventivnemu razvijanju in udejanjanju smiselnega človekovega delovanja. V človekovi duhovnosti razlikujemo tri načine udejanjanja vrednot.

-Prvo so ustvarjalne vrednote, kjer je človek proizvajalec, ki prinaša nekaj novega v resničnost in s tem bogati tudi samega sebe.

-Druge so doživljajske vrednote, kjer je ljubeči človek tisti, ki s svojo zavestjo doživlja medčloveški odnos, upanje v prihodnost, radost nad lepoto, tako da s tem odločilno bogati svoje bivanje, bivanje soljudi in celotne stvarnosti.

-Tretje pa so vrednote stališč, ki pridejo na vrsto takrat, kadar se je potrebno soočiti z tragiko, izgubo, skratka z nekim stanjem, ki ga ni mogoče spremeniti.

Pri delu z otroki in mladino gradimo na doživljajskih vrednotah. Pomembno se nam zdi, da otroku že zelo zgodaj pričramo lepoto in skrivnost sveta in kot posledico tega smiselnost življenja. Če se otrok zaljubi v življenje, je to gotovo najboljša podlaga, da bo iz tega črpal tudi vse ostale smiselne lastnosti in negoval vrednote, kot so ljubezen, lepota, resnicoljubnost, dobrota itd. Ker so te vrednote večne in ne-

* VVZ Krško

** OŠ Tolmin

minljive, kakor so dokazale številne raziskave, je to najboljša preventiva proti tako razširjeni življenjski praznini današnje mladine, ki jo na kratko označujejo z izrazom "vse je brez veze." Iz te praznine pa seveda sledijo vse vrste omam, samomorov, agresivnega vedenja, brezsmiselnega životarjenja iz dneva dan.

Do sedaj se je seminarjev udeležilo 77 ljudi zelo različnih profilov (psihologi, pedagogi, zdravniki, učitelji, socialni delavci, defektologi, višja medicinska sestra, vzgojiteljice iz vrtcev, vzgojitelji iz domov za učence). Skupine so štejele od 11-18 udeležencev. Program dela na seminarju je bil podoben delu na naših taborih, s tem da smo ga popestrili s predavanji in razgovori.

Ob zaključku smo prosili udeležence, da napišejo utrinke o seminarju, svoje predloge in želje. Vsi udeleženci so se zelo potrudili in tako je nastala obširna analiza, ki bo sedaj tudi prikazana. Utrinki so razdeljeni v štiri vsebinske sklope in sicer:

1. pričakovanja glede seminarja,
2. doživljanje seminarja,
3. spoznanja in načrti za naprej,
4. vpliv na osebno počutje.

PRIČAKOVANJA GLEDE SEMINARJA

Udeleženci takole pišejo:

- "Zelo sem se veselila seminarja, da bi zvedela praktične stvari."

- "Pričakovala sem, da bomo nekje v hribih, brez vode, elektrike, vendar temu ni tako. Čeprav je to kraj, je tu vse tako lepo, tiho, mirno, prijazno."

- "Z nestrpnostjo, veseljem in zadrego sem se odpravila v Log. Moji občutki so bili ob odhodu nekoliko mešani, vendar prihod v lepo dolino pod delno zasneženimi hribi me je očaral."

- "Veliko sem pričakovala od tega seminarja in hkrati sem se bala, kako bo." (telesnih naporov)

- "Pričakovala sem običajen seminar, s sedenjem in dolgovezni predavanji, po katerih si samo utrujen in željan odhoda. Ta pa je bil pravo nasprotje."

- "Vašo ponudbo sem sprejela spontano. Letos sem dobila novo sodelavko, ki je bila lani na seminarju. Njeno delo daje slutiti pozitivne preusmeritve."

- "Na srečanje sem prišla, da bi v živo doživela način dela z otroki. O tem delu sem že kar precej slišala."

- "Na seminar sem prišla z željo, da konkretno spoznam in doživim utrip vašega življenja in dela."

- "Zadovoljna sem, ker so se moja pričakovanja izpolnila. Prišla sem z namenom, da sebe obogatim, in to sem dosegla."

- "Na seminar sem prišla z določenimi pričakovanji, ki so bila ustrezna, saj so se oblikovala na bogatih vtisih mojih hčera, ko sta se udeležili tabora v Logu."

- "Ko sem odhajala na seminar, nisem imela prave predstave o doživetjih, ki me čakajo - da bom postavljena v vlogo otrok, ki prihajajo na tabore. Opis življenja v taboru me je navdušil - človek si reče: "To je tisto, ta pravo." Saj tudi je. Menim, da se prav vsak ugodno počuti v urejenem okolju, s časovno določenim programom, z aktivnostmi, ki utrudijo telo, z vsebinami, ki polnijo dušo."

- "Ko smo dobili obvestilo o seminarju, sem bila zelo vesela. Sem pristaš metode "iti skozi" tudi sam. Motijo me ljudje, ki eno govorijo, drugo pa delajo. Navadno zahtevajo od drugih več kot od sebe."

ANALIZA PRIČAKOVANJ

Če povzamemo pričakovanja, lahko zaključimo, da je večina prišla z željo, da spoznajo in v živo doživijo naš način dela z otroki. Nekaj udeležencev je naše tabore že poznalo in ti so tudi prišli z velikimi pričakovanji o novih spoznanjih za njihovo nadaljnje delo. Drugi pa so prišli z namenom obogatitve lastne osebnosti, po doživljajski in spoznavni plati.

DOŽIVLJANJE SEMINARJA

Večina utrinkov se začneta:

–"Moji vtisi so enkratni; Bilo je čudovito; Po teh dneh lahko rečem, da sem navdušena; Bilo je super in je seveda prehitro minilo; Občutki so čudoviti;"

–"Odnos do vseh udeležencev je enak, prijazen, prijateljski, umirjen, resnično na strokovni ravni."

–"Pohod, na katerem je bilo posredovano predavanje je bil enkraten. Nevsiljivo in zanimivo posredovanje izkušenj te kar povleče v razgovor. Po vseh teh pohodih, pogovorih in petju človek začuti drugi jaz v sebi. Način dela z otroki, ki nam je bil tu predstavljen, te povleče v drugo smer razmišljanja. Ves ta red, ta ustaljenost in smisel, da veš, kaj hočeš, te prevzame. Tudi odnos med ljudmi, ki so tukaj, je povsem drugačen."

–"Presenečena sem nad zblizanjem vseh nas v skupini, v kar sem prvi dan dvomila."

–"Polna sem vtisov in spoznanj, ki pa sprožajo v meni enkrat pritrjevanja, drugač spet nasprotovanje. Težko je namreč čez noč preiti iz ene poti na drugo. So pa križišča in ta seminar mi pomeni odločilno križišče za nadaljnjo pot. Pri vašem delu občudujem urejenost, vztrajnost in poglobljanje vase in druge."

–"Krasni učitelji ste. Tako topli in trdni. Ob vas se počutim varno in sprejeto. Izžarevate svoje znanje in izkušnje.... zdravo pot razvoja človeka."

–"Tudi glede vseh udeležencev imam občutek, da smo se hitro ujeli, vsaj zdi se mi, da smo za tako srečanje zoreli že prej, vsak v svojem okolju. Ostalo pa je še veliko odprtih vprašanj, ki jih bom moral sam rešiti."

–"Organizacija tabora me je naravnost razveselila, predvsem pa to, s kakšnim odnosom ste delali. Osební odnos z odgovornostjo je tisto kar daje čar in lepo in odkriva tudi smisel."

–"Niti trenutek mi ni bilo dolgčas. Oba pohoda v naravo sta me obogatila."

–"Doživela sem čudovite razgibane dni v prečudoviti naravi. Način dela mi je zelo blizu, globoko se strinjam in sem zelo uživala. Mislim, da ste se zelo potrudili, da smo čim več dojeli, doživeli s čutili, čustvi, pa manj z neko razlago."

–"Bilo je zelo lepo. Tak konkreten oz. praktičen seminar je zelo dobrodošel. Po teh dveh dneh bivanja v vašem taboru šele začenjam razumevati, kaj vse pogojuje anomalije v zdravem otroškem obnašanju. Vaša lahkotnost pri garaškem delu izžareva moč, ki se ji ni moč upreti."

–"Seminar me je potrdil v mojih razmišljanjih o vzgoji. Vzgoja je močan vzgled, ljubezen, kvalitetno in močno strukturiran program."

–"Seminar je bil izrazito intenziven, tako da mi je kar zmanjkovalo časa, v katerem bi predelal vtise. Večina tem, ki so bile predstavljene, je imela zame "rep in glavo", nekatere (zlasti o pravljičah) kar presenetljivo (povezava etike in znanosti na enem mestu)."

mi-”Dragoceno se mi zdi to, da se srečam z različnimi ljudmi, različnih profilov, ki tudi razmišljajo o drugačnem pristopu pri delu z mladimi. Hvaležna sem vam za vašo pripravljenost, neposrednost in trud. Všeč ste mi, ker ste tako samozavestni in neomajni v svojem prepričanju. Mislim, da je to zelo pomembno za samo delo, hkrati pa je lahko nevarno, če svoj koncept vedno znova ne bogatiš z novimi izkušnjami (svojimi in drugimi).”

–”Težko je napisati - opisati, ker doživljam neko notranjo renesanso. Odpira se mi neko novo - drugačno obzorje. V meni to bivanje tukaj poraja neke dvome, hkrati pa čutim, da je morda to tisto kar želim.”

–”To sožitje zunanjega (okolje in program) ter notranjega pomeni za vsakogar nek poseben izziv, način na poti lastnega doživljanja in spoznanja.”

–”Množica vtisov. Gostje, ki so prihajali v hišo in predstavljali svoje zaklade, so dodali le piko na i vsemu, kar sem doživela čez dan. Srečni ljudje, ki vse to nosijo v sebi. In jaz, saj sem jih imela priliko spoznati, zaslutiti veličino njihove povezanosti z naravo, njihovo milino, odprtost in naklonjenost travam, kamnu, pticam in soncu. Za trenutek sem začutila ob vsem tem svojo bit, svojo pravo, znano samo moji resničnosti. Zbližali smo se v tišini, miru.”

–”Mnogo je mladih, ki sta jim izziv pokazala, mnogo je dobrih ljudi okrog, ki pi-jejo moč iz lepote narave. Še štor ali kamen bi se premaknila, ko se ju dotakne vajine ljubezni sila. Hvala vam vsem za trenutke in koticke, ki sta jih odprtih rok ponudila in med nami razdelila. Srečna sem, da sem lahko to užila.”

–”Vaše delo, predanost temu, predvsem pa topli “družinski” odnosi so me očarali. Vaša vzgoja me spominja na zdravo kmečko vzgojo, katere sem bila sama deležna.”

–”V teh dneh se mi je zdelo, da smo vsi kot ena sama velika družina, prevzel pa me je tudi pogled na to, ko sem v eni osebi videla tako predavatelja, kot vodiča in kuharja. “

–”To je bil najbolj sproščujoč seminar v vsem mojem dosedanem poklicnem življenju. Srečala sem se z naravo. Bili so trenutki, ki so bili boleči zaradi svoje lepote. Pravite, da so pravljice dragocene zato, ker pomagajo otrokom, da se zaljubijo v življenje. To je tudi dragocenost vašega seminarja, vašega dela... Življenje, kako čudovita stvar! “

–”Presenečena sem nad doslednostjo, redom v tem načinu vzgajanja. Tak tabor je idealna priložnost, da se otrok postavi na svoje noge, začne verjeti, da lahko tudi sam “preživi.”

–”Všeč mi je bilo predvsem to, da je bilo težišče dogajanja zunaj, v naravi, ne pa samo sedenje in poslušanje predavanj.”

–”Prvič v življenju sem srečala, da strokovnjaki, ki predavajo, tudi hodijo na pohode, kuhajo, so z nami pri obrokih hrane, skratka, da živijo s to veliko družino, da skrbijo za nas kot za svoje otroke.”

–”V ta tabor je vložena veliko napora, dobrih misli in truda dobrih ljudi. Otroke vzgajate ob pristnem stiku z naravo. Res je, če nekdo premaga sebe in strmino Jerebice, lahko v življenju premaga še marsikateri osebni problem precej lažje. Kajti s težavami se je treba spopasti prav tako kot z goro. Treba je razvijati odprto misel in jasn pogled.”

–”Vse je potekalo naravno, brez velikih besed. Zadovoljna sem zaradi te preproščine, ker sem lahko bila to, kar sem. “

–”Seminar mi je bil všeč predvsem zato, ker je potekal zelo umirjeno in sem imela občutek, da se je ta mir naselil tudi v mojo dušo.”

–”Topli medčloveški odnosi delujejo kot balzam. Dostikrat doživljam osamljenost, čeprav je okrog mene polno ljudi. Tu sem spoznala somišljenike in par tenkočutnih ljudi. Prepričali ste me, da je otrokom tu zelo prijetno.”

- "Odhajam domov polna lepih vtisov in doživetij o naravi. Sem bogatejša zase, za druge in za naloge pred sabo."

- "Seminar mi je bil všeč, ker je za razliko od ostalih, na katerih sem bil prisoten, vnesel več gibanja, razmišljanja in verbalne komunikacije. Samodisciplina je na prvem mestu, prav tako spoštovanje lastne svobode in svobode drugega."

- "Hvaležna sem vsem, ki so pripomogli k temu, da sem mogla tako živo doživljati okolje, v katerem smo se nahajali. Tukaj smo našo energijo prav usmerjali. Ugaja mi misel, da smisla ne moreš dati človeku, lahko mu pa ponudiš možnost v pozitivno, srečno smer."

- "Idealno se mi zdi, da poteka seminar v tako prijetnem okolju. Iz dneva v dan pričakuješ kaj boš doživel in koliko "bogatejši" boš jutri."

- "Čudovito je poskrbljeno za telesno aktivnost - te je sicer pri nas premalo za vse (povprečne) otroke in odrasle. Verjamem, da stik z naravo človeka umirja in se mi zdijo ustrezni pohodi v tišini, ko je človek sam s sabo (četudi v množici). Premagovanje težav daje čudovit občutek zmage."

- "Pohodi, ture, opazovanja narave, običajev, znamenitosti - to je čudovito. Diapozitivi in ljudje, ki so jih predstavili, so bili celota. Zelo pomembno je zame, da je človek, ki razlaga o gorah, živalih, rožah itd., tudi sam del tega z dušo in telesom."

- "Vsekakor je takšen način dela z otroki zanimiv. Strinjam se tudi s tem, da je potrebno od otrok veliko zahtevati. Všeč mi je, da se vzgaja pri otrocih primeren odnos do gora in okolja nasploh, saj je tega pri nas še vedno premalo."

ANALIZA DOŽIVLJANJA SEMINARJA

Prvo, kar pade v oči pri branju utrinkov o doživljanju seminarja, so izredno dobri vtisi, ki jih opisujejo z navdušenjem nad vsebino programa in voditelji. To naju je verjetno še tem bolj presenetilo, saj se zavedava, da so osnovni postulati, na katerih gradiiva na taborih: red, disciplina, avtoriteta, strukturiran program, bogate vsebine, itd., skratka gre za drugačne - v veliko primerih tudi popolnoma nasprotno vzgojne prijeme, kakor se jih razglaša v današnjih vzgojnih konceptih. V zvezi s tem je potrebno tudi poudariti, da smo tudi z učitelji, vzgojitelji in svetovalnimi delavci prišli med potekom seminarjev do enotnih stališč glede današnje problematike med otroki in mladino, ki se kaže v povečanem agresivnem vedenju in neustreznem odnosu do učiteljev, staršev, učenja, pa tudi do sošolcev in stvari nasploh. Tisti, ki želijo pomagati takšnim otrokom, z privzgojo drugačnih vrednot, pa se seveda ne morejo zadovoljiti samo z "razlago pubertete" kot težavnim obdobjem. Pri takšni problematiki se najprej postavi vprašanje, "kako pomagati?" Še bolj pomembno pa bi bilo narediti vse, da do takšnih obnašanj ne pride in naši vzgojni tabori lahko služijo kot model preventivnih programov na tem področju.

Iz utrinkov lahko tudi povzamemo takojšno povezanost članov seminarjev. Skupino opisujejo kot veliko družino s harmoničnimi odnosi. Večina bi se rada ponovno srečala v isti sestavi ali pa vsaj v nadaljevalnem seminarju. Osnovno vzgojno sredstvo taborov je narava. Večina jo je zelo globoko doživela, nekateri pa kakor da so jo na novo ali ponovno odkrili. Na vse pa je delovala kot balzam - postali so umirjeni, tihi, tolerantni drug do drugega. Seveda se tu postavi vprašanje, zakaj ljudje v vsakdanu zanemarjajo to vzgojno sredstvo. Spoprijeti bi se morali s smiselno organizacijo svojega življenja, v vlaganje svoje energije za lepo, namesto za posedanje, itd. Zdi se, da smo jih vsaj nekaj k temu vzpodbudili.

Veliko udeležencev je napisalo prav lirične opise doživetij, tudi v verzih, kar se zgodi tudi na taborih za otroke. Namesto vtisov napišejo ali celo zapojejo pesem.

Nekateri so seminar doživeli kot pomebno prelomnico v svojem dosedanjem poklicnem delu; kakor, da so potrebovali le še to vzpodbudo, kanček samozavesti, da se prepričajo o svojih spoznanjih in bodo sedaj lahko začeli delati drugače, bolj kvalitetno. Želijo delati smiselne stvari, imajo veliko izkušenj in volje, da to tudi uresničijo.

Seveda vodijo njihova razmišljanja tudi v dvome. Postavljajo se jim še odprta vprašanja, na katera nismo uspeli odgovoriti in za katera upamo, da jih bomo rešili ob ponovnem srečanju.

Kaže, da nam je tudi uspelo pričarati vzdušje, da so nas udeleženci doživeli kot osebe, ki živijo z njimi, ki skrbijo zanje kot za svoje otroke. To je pomembno, kajti če otrok ne čuti vzgojitelja kot osebo, ki najprej v čustvenem pogledu predstavlja zanj zaupanje, varnost, skrb zanj, nobena znanost nič ne pomaga. Res je tudi, da vložimo v delo na taborih največ kar, zmoremo in znamo. Izhajamo iz postavke, da mora biti za otroke "vse najboljše."

SPOZNANJA IN NAČRTI ZA NAPREJ

O svojih spoznanjih in načrtih so udeleženci takole napisali:

"Zase vem, da sem se precej naučil o malo drugačnem vodenju ter o notranjem bogatstvu skozi oči in noge."

"Spoznala sem, da tisto, kar delam, delam dobro in tako okrepila svojo samozavest."

"Dobila sem potrditve za svoje delo in smernice za nadaljnje delo, kar mi bo močna vzpodbuda za naprej."

"Želim si takega doživetja skupaj s svojo družino."

"Lepo bi bilo, da bi bili taborov deležni mnogi, če že ne kar vsi otroci, odrasli. Sama se bom želela še vrniti. Naslednje vprašanje pa je, kako se lotiti dela z večjimi otroki, pubertetniki, mladostniki, ki nimajo za sabo takšnega kontinuiranega vplivanja, kot je v taboru. Moje občutenje je, da se mora s takim načinom dela pričeti pri majhnih."

"V teh dneh sem spoznal, da je moje začeto delo s sedmošolci na pravi poti. Dobil sem polno novih idej, vzpodbud in navodil, kaj moram pri svojem delu še upoštevati, da bo uspeh še večji. Želim si le, da se v enaki sestavi srečamo zopet čez leto dni in preanaliziramo, koliko in kako smo vajino seme posejali v svojih sredinah."

"Domov se vračam polna elana in idej in upam, da bom vsaj drobce tega uspešno vnesla v svoje delo."

"Sem človek, ki je do sedaj imel do narave majhen pristop. Od tega dne naprej pa sem sklenila, da jo bom dojemala, doživljala na poseben, bogatejši način. Tudi v svojem poklicu bom poskušala otroke in starše čim bolj usmerjati k naravi z različnimi dejavnostmi."

"Ker v počitnicah tudi sami pripravljamo podoben seminar, sem tu pri vas spoznala veliko koristnega in uporabnega za naše delo. Dobila sem potrditev za svoje razmišljanje o vzgoji in delu z mladimi."

"Sama nameravam izvesti tak tabor na Planini pri jezeru v naslednjem šolskem letu. Sem za veliko gibanja in za zdrav način življenja, zato mislim, da je to moja dolžnost. Mislim pa, da bi bil potreben še kakšen seminar, da bi se tega dela lotila še bolj gotovo."

- "Iz Loga pod Mangartom odhajam z novimi, bogatejšimi spoznanji."

- "Na tem seminarju sem spoznala veliko novih stvari, katere bom s pridom uporabljala."

- "Kot materi se mi je razjasnila večna dilema o vzgoji lastnih otrok. Otroka sem dolžna pripraviti za življenje s trdim delom, vztrajnostjo in strpnostjo. Kot kristjan sem našla izjemno potrditev Kristusovega nauka: le tvoja dela te bodo predstavila. Kot strokovnjak na svojem področju sem dobila občutek, kako udejaniti svojo idejo."

- "S seboj odnašam mnogo spoznanj in idej. Za veliko ravnanj z otroki v svoji praksi sem dobila potrditev, spoznala sem ljudi, ki so pripravljeni veliko narediti za otroke ne glede na vložen trud in plačilo."

- "Porodilo se mi je nekaj novih idej, nekaj pa se jih še bo, za delo pri mojih otrocih."

- "Hvala za spoznanje, da se v naših otrocih še ni nič spremenilo, pač pa le v objektivni stvarnosti okrog njih."

- "Izmenjava izkušenj in seznanjanje z različnimi pristopi mi omogoča ustvariti nove ideje. Te ideje pa so kamenčki v mozaiku celostnega pogleda na to, kar želim in mislim dograditi pri svojem delu. V teh dneh sem dobila veliko novih izkušenj in spoznanj. Konkretno vsebine, ki ste nam jih ponudili so zelo dragocene pri oblikovanju ogrodja lastnega programa dela."

- "Čutim, da se mi odpira neka nova možnost udejanjanja vrednot - pri sebi in morda tudi pri drugih. Menim, da ste mi odprli pot, da vem kod moram iti - če bom šel, pa se moram sam odločiti."

- "Tudi ljudje na seminarju so umirjeno vplivali name, posebno pa predavatelj. Njihova tiha razlaga mi bo v nadaljnjem delu, življenju koristila."

- "Vse, kar bo v moji moči, bom prenesla na otroke v vrtcu - telesne dejavnosti, napor. To mi je bilo doslej znano le teoretično, ko pa sem doživela to še v praksi, doživljam stvari vse drugače."

ANALIZA SPOZNANJ IN NAČRTOV

Večina udeležencev piše o "novih" spoznanjih in tako so se jim tudi porodile nove ideje za njihovo delo. Seminar je osredotočen na vse plasti človekove osebnosti, zato je verjetno ta doživljajski svet prišel tako do izraza. Meniva, da je v vrtcih in v šoli vse preveč enostranskega podajanja znanj, zgolj na spoznavnem nivoju, zato bi bilo dobro razmisliti o doživljajskih vsebinah ali vsaj takšnem posredovanju, ki bo otroke tudi čustveno ter duhovno angažiralo, ne samo miselno. Žal pa novi koncepti izobraževanja in vzgoje še bolj poudarjajo "znanje", kot da so otroci avtomati za produkcijo, ne pa osebe, ki bodo mogle v življenju samostojno in dostojansveno živeti le, če bodo tudi v duhovnem pogledu bogati in bo vsako misel sprejelo tudi njihovo srce.

Razveseljivo je dejstvo, da večina želi ta spoznanja takoj preveriti v svoji praksi, saj so mnogi dobili ravno na seminarju potrditev, da so na pravi poti. Vsak zase je odkril tudi svoja šibka področja in pripravljeni so se tudi z njimi spopasti, ker so začutili, da bo tudi sprememba v njih samih pozitivno vplivala nazaj na njihovo delo. Dobro je, da je do takih spoznanj prišlo spontano, da jih je vsak doživel na lastni koži.

Tudi sicer je osnovni namen seminarja pokazati možnosti, ki obstajajo na področju dela z otroki, vsakdo pa si potem izbere tisto, kar njemu kot osebi ustreza.

Človek tako ne more početi tako odgovornega dela, kot je vzgoja otrok, samo na pamet ali po nekih vzorcih, ker ga otroci takoj "prečitajo" in seveda sledi neuspeh.

VPLIV NA OSEBNO POČUTJE

Kako je program vplival na osebno počutje udeležencev, je razvidno iz naslednjih utrinkov:

- "Ob vsakodnevnih težavah, skrbah, tempu življenja sem se v tem okolju - naravi sprostila, nabrala novih moči. Danes, zadnji dan se počutim zelo umirjena, kot da lebdim, to se ne da z besedo opisati."

- "Najlepše pa mi je bilo, ko sem sedela na kamnu ob potoku in vpijala tišino in plemenitosti narave, gora."

- "Želela bi, da bi bila tudi sama nekoč tako umirjena in polna energije, saj mi volje ne manjka."

- "Čistina, ki sem jo tu začutila me je vlekla na prosto. Saj ko človek stopi ob reki, ki je zdolbla strugo globoko v skale, ali pa slapovi, ki padajo v globino, te navdajajo s strahopoštovanjem."

- "V Logu sem začutila res mir in tišino, ki jo "kalita" le petje ptic, murenčkov in šum potoka."

- "V meni vlada mir. Tako sem od vsega prevzeta, da ne morem napisati kaj je pustio največji vtis v meni."

- "Tabor, polno miru in topline, kjer se duša in telo radujeta."

- "Slika, beseda, pesem. Moje telo, moja duša, so vam odprli vse pore, da bi vsrkali to božansko lepoto, ljubezen in dobroto. In kaj je bolečina v kolkih ob vseh enkratnih doživetjih nepozabne lepote, ki me je vabila in božala na naših pohodih? Otrok v meni se je razživel, začudil, zasmejal in razigral."

- "Iz tega seminarja odhajam zadovoljen, poln sreče v srcu in nabit z novo energijo."

- "Tu v tej naravni idili se človek odpočije, duhovno pa obogati."

- "V času, ki sem ga preživela na tem seminarju se sedaj počutim notranje veliko polnejša, bogata za spoznanja, s katerimi ste me napolnili."

- "Živeti preprosto v naravi z naravo - to sem na novo odkrila. Odhajam z lahkim, a polnim srcem."

- "Počutila sem se dobro v tej družbi in v tem okolju."

- "V Logu sem dobila možnost "iti skozi." Kadim. Veliko. Tukaj nisem kadila tri dni. Strašno sem ponosna na to."

Podani primeri ne potrebujejo analize. Veseli pa nas, da se je umirjenost, ki resnično veje iz vsega okolja v Logu, vedno naselila tudi v udeležencih seminarja. Z Žaretom sva vedno bolj prepričana, da je nemir, ki danes vlada pri otrocih, potrebno uravnovesiti z umirjenim učiteljem, z napor, z lepimi doživetji, s smiselnimi vsebinami itd. Kadar pridejo otroci na tabor, je prvi dan kot v čebelnaku oz. kot v šoli. Kričijo drug čez drugega in se sploh več ne zavedajo, da se je potrebno umiriti. Ker so navadili svoja čutila in ves organizem na nenehne močne dražljaje, se obnašajo kot divjaki. Ob koncu tedna pa se umirijo, utišajo in njihovi obrazi dobijo drugačen pogled in drugačen sijaj.

RAZVOJNE NALOGE MLADOSTNIKA IN INSTITUCIONALNO IZOBRAŽEVANJE

Maja Zupancič*

POVZETEK

V prispeku skušamo prikazati nekatere ovire, ki mladostniku otežkočajo obvladovanje njegovih razvojnih nalog v okviru institucionalnega izobraževanja. Omejujemo se na tri razvojne naloge: oblikovanje identitete, preraščanje egocentrizma in oblikovanje avtonomne moralne presoje. Glavne ovire za obvladovanje teh nalog vidimo v neustreznem povezovanju učnih vsebin in metod dela z mladostnikovimi osebnimi potrebami, v skritem kurikulumu, ki v učni proces uvaja nove tipe egocentrizmov, ter v moralni komponenti poučevanja, za katero se zdi, da jo vodi ideja o učencu kot "vreči vrlin".

Razvojne naloge so tiste naloge, ki se oblikujejo v določenem obdobju posameznikovega življenja kot rezultat njegovega fizičnega in fiziološkega dozorevanja ter zahtev in pričakovanj družbeno kulturnega okolja, v katerem živi. Obvladovanje teh nalog povzroča pri posamezniku zadovoljstvo, v družbenem okolju pa sproža odobravanje (Havighurst 1948/82). Biološki razvoj in družbena pričakovanja v zvezi z določenim razvojnim obdobjem vplivajo na smer posameznikovega psihičnega razvoja in prispevajo k nastanku specifične osebnostne zgradbe (Havighurst, 1973). Pojem razvojne naloge se kot temeljni pojem pojavlja v večini razvojno psiholoških teorij, čeprav vse tega izraza eksplicitno ne uporabljajo. Havighurst za obdobje adolescence navaja naslednje razvojne naloge: sprejemanje lastnega telesa in spolne vloge, vzpostavljanje novih odnosov z vrstniki obeh spolov, pridobitev neodvisnosti od staršev, poklicna opredelitev, razvijanje intelektualnih sposobnosti, socialno odgovorno vedenje, priprava na zakon in družinske obveznosti, negovanje vrednot, skladnih z zahtevami realnosti, ekonomska neodvisnost. V literaturi zasledimo tudi mnogo drugih nalog, ki pa po svojem implicitnem pomenu ne odstopajo dosti od omenjene sheme. V tekstu se bomo omejili na tri razvojne naloge, ki zavzemajo osrednji pomen v treh različnih razvojno psiholoških teorijah: razvoj osebnostne identitete (E. Erikson), preraščanje formalno logičnega egocentrizma (D. Elkind) in doseganje zrelih nivojev moralnega presojanja (L. Kohlberg).

* Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana

V nadaljevanju se bomo usmerili k vprašanju, kako vpliva na adolescentove poskuse, da bi obvladal omenjene tri razvojne naloge psihosocialna realnost šole.

1. OBLIKOVANJE OSEBNOSTNE IDENTITETE.

E. Erikson in J. Marcia opredeljujeta razreševanje identitetne krize, konflikta med identitetno opredeljenostjo in zmedenostjo, kot najpomembnejšo razvojno nalogo v obdobju adolescence. Pojem identitete obsega zaznavanje in doživljanje sebe kot ločenega in različnega od drugih, kot doslednega samemu sebi, doživljanje celovitosti in kontinuiranosti sebe v času (progresivna kontinuiteta med tem, kar je posameznik postajal v otroštvu, pa med sedanjim stanjem in pričakovanim stanjem v prihodnosti) ter občutek psiho-socialne recipročnosti, tj. skladnosti med posameznikovimi predstavami o sebi in tem, kar zaznava, da drugi vidijo v njem in pričakujejo od njega. Zаметke osebnostne identitete opazimo že v prvem letu posameznikovega življenja. Zgodnje in kontinuirane identifikacije igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove identitete, vendar same po sebi ne privedejo do doživljanja identitete. Za to so potrebne tudi sposobnosti povezovanja zaporednih identifikacij v dosledno in enkratno celoto, sposobnosti prevzemanja perspektive prihodnosti, pojmovanja sebe v abstraktnih terminih, precej osebnih izkušenj v preizkušanju različnih možnosti ter prilagajanje življenjskemu kontekstu. Identiteta posamezniku ni dana, niti ni fenomen dozorevanja. Pridobi si jo z lastno dejavnostjo. Kanadski psiholog J. Marcia je med adolescenti zasledil štiri različne identitetne položaje: razpršeni, prezgodaj zaprti, odloženi in zreli. Prve tri lahko označimo kot nezrele položaje. Ti med mladostniki močno prevladujejo v primerjavi z zrelim položajem, ki se navadno vzpostavlja po dvajsetem letu starosti. Položaji ne predstavljajo stopenj v iskanju identitete, ker ne predstavljajo nadaljevanja v smislu naraščujoče diferenciacije, integracije in reorganizacije. Izjema je le odloženi položaj, ki predstavlja nujen, a ne zadosten pogoj za doseganje zrelega položaja. Položaji so določeni s prisotnostjo ali odsotnostjo dveh temeljnih elementov: krize in opredeljenosti. Kriza se pojavi v obdobju zavednega odločanja, tehtanja in preizkušanja različnih življenjskih alternativ. Opredeljenost pa predstavlja osebo investicijo v neko dejavnost in relativno koherentni sistem določenih stališč, prepričanj in vrednot, ki jim posameznik v svojem življenju sledi.

a) Razpršeni položaj je položaj brez opredeljenosti. V njem navadno ne nastopa kriza. Posameznik v svojem življenju ničesar ni dejavno raziskoval, se za nič ni opredelil in ga takšni problemi tudi ne zanimajo. Gre za stanje psihološke fluidnosti, neopredeljeno strukturo vedenja in vrednot. Zaradi tega je ta položaj najbolj odprt za vse vrste zunanjih vplivov. Posamezniki, ki so v tem položaju, se sicer zdijo brezkrbni in neobremenjeni, vendar so po drugi strani brezciljni, pogosto nesrečni, visoko anksiozni, močno nagnjeni k spreminjanju svojih mnenj, nekritično dojemljivi za kakršenkoli feedback, o sebi imajo zelo različne predstave, njihovo odločanje pa je navadno iracionalno.

b) Prezgodaj zaprti položaj je položaj, v katerem je posameznik močno opredeljen, vendar tej opredeljenosti ni predhajala kriza. Namesto da bi upošteval in preizkušal različne izbire, za sebe in svojo prihodnost pasivno sprejema načrte drugih ljudi. Za posameznike v tem položaju navadno velja, da niso imeli dovolj priložnosti za preizkušanje različnih pristopov, interesov, stališč, vrednot. Ničesar, za kar so se opredelili, niso sami izbrali in za svoje opredelitve ne znajo navesti

nobenih osebnih razlogov. Kot odrasli pogosto postanejo rigidni in dogmatični, čeprav se navzven zdijo zadovoljni in podobni osebam z zrelim položajem.

c) Odloženi položaj je položaj, v katerem se je posameznik le delno opredelil in je trenutno v krizi. Je v procesu ambivalentnega boja, preizkušanj, odločanj, hoče se opredeliti, vendar za to še ni pripravljen. Posamezniki v tem položaju imajo navadno pozitivno podobo o sebi, so dejavni, reflektivni, z določeno kritično distanco so odprti do zunanjih vplivov, vendar tudi visoko anksiozni.

d) Zreli položaj je položaj opredeljenosti, ki mu je predhajalo obdobje krize. Posameznik je dejavno premišljeval o različnih področjih svojega življenja, dejavno preizkušal različne alternative, prišel do nekaterih temeljnih sklepov in se na podlagi teh opredelil. Napravil je novo sintezo svoje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, svoje notranje identičnosti, kontinuiranosti in relativne stabilnosti namer, vrednot in vedenja. Vzpostavil je relativno harmonijo s samim seboj, spoznal, kam sodi ali vsaj kam ne sodi. Med nezreli položaji v adolescenci prevladuje odloženi (moratorij). Da bi mladostnik razvil zreli istovetnostni položaj v tem obdobju, potrebuje iz socialnega okolja tudi določene spodbude, če že ne pomoč. Pomemben del njegovega socialnega okolja pa predstavljajo prav institucionalne vzgojno izobraževalne ustanove. V zvezi z razvojno nalogo oblikovanja identitete se poraja vprašanje, koliko ji ustreza institucionalni izobraževalni sistem.

Analize kažejo, da šola vsaj delno negativno vpliva na kreativnost, individualnost, iskanje in preizkušanje pogledov na svet, življenje in na posameznika. Učne vsebine pogosto vsiljujejo "dokončne resnice" in domnevno "objektivna" dejstva. Šola terja takojšnje učne rezultate, spoznavno podrejanje učiteljevi interpretaciji učne vsebine ter čimbolj natančno reprodukcijo posredovanih vsebin, ki predstavljajo kriterij šolskega uspeha. S tem šola spodbuja oblikovanje prezgodaj zaprtega identitetnega položaja. Zato ni naključje, da bolje uspevajo in imajo mnogo bolj pozitivna stališča do šolanja učenci s tem tipom identitete (manjšina). Razmeroma neopredeljeni mladostniki, za katere je značilno iskanje in eksperimentiranje, pa šolo doživljajo negativno (Waterman in Waterman, 1970). Učenci z razpršeno identiteto so zelo primeren objekt manipulacije ali pa - podobno kot učenci z odloženim istovetnostnim položajem - šolo doživljajo kot nezanimivo, "brezvezno", šolske izkušnje pa kot izrazito neprijetne. Del mladostnikove indiferentnosti do šolskega izobraževanja in njegovo nezadovoljstvo z učitelji ter učno snovjo lahko pripišemo tudi značilnostim institucionalnega izobraževanja, ki premalo upošteva bistvene mladostnikove razvojne naloge ali vsaj premalo pozornosti posveča povezovanju učnih vsebin in metod dela z mladostnikovimi potrebami. Čeravno je šola predvsem institucija, ki posreduje znanje, bi se v njej morale povečati možnosti za izražanje mladostnikove individualnosti, njegovo razmišljanje o alternativah, za povezovanje učne vsebine z njegovimi osebnimi potrebami.

Poglejmo, kako bi bilo mogoče pouk književnosti prilagoditi učenčevim razvojnim potrebam. Pri tem pouku se je, med drugim, mogoče lotiti vprašanja, kako različna književna dela obravnavajo tematiko mladostništva. Pri interpretaciji teh del je učenec pravzaprav "priviligiran": bolje od učitelja razume nekatere (zlasti psihološke) dele te književnosti. Bolje bo razumel duševne vzgibe (motive), ki ženejo protagoniste k takšnim ali drugačnim dejanjem. Problematika del, kakršen je Salingerjev roman *Igra v rži*, je odličen primer za to.

2. OBVLADOVANJE EGOCENTRIZMA

V obdobju mladostništva se pojavlja in na moči pridobiva t.i. formalno logični egocentrizem (D. Elkind, 1967), ki ga označujeta slaba sposobnost diferenciranja med objektom lastnega mišljenja in objektom mišljenja drugih ter pretirana diferenciacija doživljanja, vezanega na lastne izkušnje. Ena izmed razvojnih nalog v obdobju adolescence je tudi razsredičenje misli na tem področju. Egocentrizem v adolescenci se izraža v dveh temeljnih oblikah: imaginarni publiki in osebni fabuli. Imaginarna publika izhaja iz mladostnikovega prepričanja, da so drugi ravno tako preokupirani z njim, kot je sam s seboj. Zato ima občutek, da ga drugi neprestano opazujejo, da so oči vseh usmerjene vanj. Osebna fabula predstavlja pretirani občutek lastne unikatnosti in izhaja iz pretirane diferenciacije lastnih misli in sebe nasploh. Pretirani občutek enkratnosti vodi mladostnika v prepričanje, da ga nihče ne more razumeti, ker je tako zelo drugačen, in v prepričanje, da je neranljiv, da se njemu ne morejo zgoditi stvari, ki se sicer ljudem dogajajo. Taka prepričanja prispevajo k neprevidnemu, drznemu vedenju in iskanju rizičnih situacij, saj so mladi prepričani, da se prav njim ne bo nič zgodilo.

Že sama formalna predstavitev pojava egocentrizma učencu prispeva k razumevanju in delno nemara tudi k obvladovanju egocentrične misli, saj mu zagotavlja referenčni okvir, znotraj katerega lahko ovrednoti lastne misli. Šola pa včasih celo spodbuja razvoj egocentrične misli. Egocentrizmov je seveda več vrst. Ne gre le za individualni, temveč tudi za nacionalni, kulturni, zgodovinski ali generični egocentrizem. Navedli bomo nekaj primerov:

a) učbenik Biologije za 6. razred govori o tem, da se je človek razvil iz nekega skupnega prednika, ki je pred dvema milijonoma let živel na Zemlji. Dve skupini naj bi z drevja prešli na tla. Potem sledi izjava: "Višek je v tem razvoju dosegel današnji človek". Tu lahko govorimo o generičnem egocentrizmu, ki je posledica optimističnega pogleda na evolucijo. Take vsebine (najdemo jo tudi v drugih učbenikih) utrjujejo prepričanje, da je vsa zgodovina vrst vodila do nas, da smo vrhunec razvoja in center sveta. Danes številni biologi ugotavljajo, da v resnici ni nikakršnih dokazov za to, da bi vrste živih bitij postajale vse uspešnejše pri podaljševanju svojega obstoja. Nesmiselna je tudi misel, da v evoluciji obstaja nekakšen temeljni načrt, po katerem se vrste razvijajo. Celotni razvoj centralnega živčnega sistema je nemara naključje. Biologi izražajo domenco, da so se človekovi možgani razvili kot evolucijski epifenomen (Lewontin, 1993). V omenjenemu učbeniku dalje piše: "Zemlja skriva v sebi številne dokaze, ki potrjujejo, da je razvoj res potekal tako." Prvič: kako lahko sploh kaj vemo o tistem, kar Zemlja še skriva. Drugič: če je skrito, ne more ničesar dokazovati. Tretjič: o razvoju človeške vrste obstaja tako malo dokazov, da glavnih razvojnih linij sploh ni mogoče določiti (človeka loči od njegovih še živečih bližnjih sorodnikov vsaj 10 milijonov evolucijskih let, ostanki posrednikov, kot so avstralopitek, homo habilis, homo erectus, pa niso ravno številni in z gotovostjo ne moremo trditi, da je bil katerakoli od njih predhodnik današnjega človeka; Lewontin, 1993). Nedvomno so biologi o teh rečeh bolj poučeni kot psihologi, vendar pa tudi psihologi iz teh tekstov lahko razberemo, da se avtorji bojijo učencem priznati, da v znanosti mnogo stvari ni pojasnjenih. Stvari namerno prikazujejo črno-belo, z jasnimi odgovori na vsa pomembna vprašanja. Tu verjetno avtorji in učitelji celo namerno zahajajo v egocentrizem zgodnejše stopnje, t.i. konkretno logični egocentrizem, za katerega je značilno, da posameznik ni sposoben diferencirati med predpostavko in dejstvom. Verjetno taki teksti in način poučevanja izvirajo iz strahu pred izgubo avtoritete pri učencih.

Učitelj ali avtor učbenika s kritično omejitvijo lastnega poznavanja ali znanja stroke ne bosta izgubila pri učencu avtoritete, temveč si jo bosta prej pridobila. Pri tem pa je pomembno, da učencu na sprejemljiv način pove, da tudi on (tj. učenec) ni popoln, da imajo tudi njegovi argumenti pomanjkljivosti, da tudi on spregleda določena dejstva ipd.

Primer iz učbenika zemljepisa za 6. razred: "Na svojih pohodih z Apeninskega polotoka proti severu in vzhodu so Rimljani osvojili tudi naše kraje". "Naše ozemlje so razdelili na več provinc." "Rimljani so tudi pri nas uvedli latifundije." Na tem mestu bi lahko govorili o kulturno-etničnem egocentrizmu, ki se ne meni za časovno razsežnost. Gre za nesposobnost za usklajevanje časovnih in geopolitičnih referenčnih okvirov. Nazoren primer kulturnega egocentrizma je tudi pogosto citirana izjava učiteljev ali avtorjev učbenikov: "Kolumb je leta 1492 odkril Ameriko." Očitno je, da se tu subjekt ne more vživeti v gledališčno točko druge kulture. Amerika začne obstajati takrat, ko jo odkrije zahodna civilizacija. Takšne in podobne izjave ali razlage seveda vplivajo na učenčevo predstavo o svetu, na njegove razlage, oblikovanje zmotnih predpostavk, vprašljivih vrednotnih usmeritev in predsodkov (Justin, 1992).

3. OBLIKOVANJE SISTEMA ZA PRESOJANJE VREDNEGA IN MORALNEGA.

Načela razvoja moralnega presojanja, kot jih je opisal Kohlberg v svoji teoriji moralnega razvoja in ki so jih potrdile številne empirične študije, imajo zelo veliko uporabnost v vzgojno izobraževalnem procesu. Pedagoško delo, ki je temeljilo na aplikaciji Kohlbergove teorije, je pokazalo izredno pozitivne rezultate. Metode dela, ki temeljijo na načelih te teorije, so pomembno in dolgoročno pospešile razvoj moralnega presojanja, s tem pa znižale pogostost pojavljanja antisocialnega vedenja in povečale pogostost prosocialnega. Metoda se je izkazala uspešna tudi na delikventskih skupinah ter na skupinah pretirano agresivnih otrok in mladostnikov. V naši pedagoški praksi principov te teorije doslej še niso upoštevali.

Pri nas se pedagogi in načrtovalci kurikula pretežno ukvarjajo s tem, kaj bi moral učenec vrednotiti, v skladu s katerimi vrednotami delovati (v tem si seveda niso enotni), in se pri tem implisitno okličejo za instanco, ki ve, kaj je vredno za konkretnega posameznika in kaj je univerzalno dobro. Po njihovem mnenju je potrebno te vrednote v učenca "vsaditi" s poučevanjem, sicer nikoli ne bodo mogli doumeti, kaj je dobro in vredno. Na neučinkovitost takih programov - t.i. bag of virtues (vreča vrlin) - so že pred desetletji pokazale kulturološke teorije psihičnega razvoja, pedagoška praksa po svetu in pri nas. Pri nas moralna vzgoja in vzgoja za vrednote (vsebovana v različnih predmetih, ne le v specifičnih, kot je na pr. Etika in družba) še vedno temelji na principu "vreče vrednot", se je vsebina te vreče menjala s spremembo političnega sistema. Goli poduk, če že ne moraliziranje o tem, kaj je dobro in vredno, o čem je potrebno razmišljati in kaj vrednotiti, kje najti življenjski smisel in vrednote, ne spodbuja razvoja moralne zavesti im moralne zrelosti, temveč predstavlja le obliko indoktrinacije. Na razvoj moralne zrelosti pa lahko vplivamo tako, da spodbujamo iskanje odgovorov na vprašanje, kako razmišljati, vrednotiti in se opredeljevati. Kam se bo posamezni učenec "vsebinsko" umseril, je stvar njegove osebne odločitve, pomembno je, da do svojih opredelitev pride s pomočjo kompleksnih in racionalnih postopkov, ki vodijo v razumevanje sebe in

drugih v kontekstu vzajemnih medosebnih odnosov. Če naj šola spodbuja razvoj moralnega preso-janja v šolski situaciji, mora upoštevati naslednje:

- Spodbujati mora diskusije o moralno konfliktni situaciji (oblikovanje hipotetičnih ali realnih moralnih dilem, v katerih nastopa osrednja oseba, ki se sooči z moralno izbiro. Moralna izbira naj vsebuje vsaj dva alternativna načina vedenja, od katerih noben ne predstavlja jasne, družbeno sprejete "pra-vilne" akcije),

- Upoštevati mora stopnje moralnega presojanja pri učencu (med učenci v istem razredu obstajajo razlike)

- Skrbeti mora za razvojna ujemanja (učitelj ali učenec z nekim drugim učencem diskutirata na ravni, ki je za eno stopnjo višja. S tem v učencu ustvarita kognitivno neravnotežje)

- Spodbujati mora prevzemanja vlog (če bo učenec sposoben gledati na moralno situacijo simultano z vidika drugih oseb, bo poskusil ovrednotiti implikacije svojih dejanj z vidika dobrobiti za druge in jih obravnavati na način, po katerem želi, da bi drugi obravnavali njega,

- Usmerjati mora učence v racionalno razmišljanje (ugotavljanje dejstev, načini ugotavljanja dejstev v različnih situacijah, izbiranje rešitev in odločanje, ki temeljijo na dejstvih, uporaba relevantnih dejstev v dani situaciji, argumentiranje v skladu z zakoni logike),

- Razvijati mora razredno atmosfero, ki temelji na medsebojnemu zaupanju, obravnavanju učencev kot samostojnih osebnosti, neavtoritativnem pristopu do učencev, spodbujanju učencev k samostojnemu razmišljanju.

V čem je pomen teh načel? Motivacija za moralno vedenje postaja notranja (konvencionalni nivo). To pomeni, da se posameznik pričenja obnašati v skladu s pravili tudi ob odsotnosti zunanje kontrole, se pravi iz lastnih nagibov. Svoja dejanja posameznik doživlja kot nekaj, kar je nadzorovano od znotraj (postkonvencionalni nivo), moralna pravila doživlja in razume kot nekaj, kar temelji na medosebnih dogovorih in soglasju. Zato je zavezanost tako razumljenim pravilom na subjektivnem nivoju toliko večja. Zavest, da sam vpliva nanje in jih sooblikuje, povečuje tudi njegovo odgovornost. Doslednost v moralnih dejanjih nasploh se linearno večja z doseženo stopnjo razvoja v moralnem presojanju. Na moralno vedenje imajo manj vpliva različni situacijski faktorji, trenutna emocionalna stanja in pritisk avtoritet (v Milgramovem eksperimentu so se le posamezniki na postkonvencionalnem nivoju uprli avtoriteti, ki je zahtevala od njih nemoralno vedenje).

LITERATURA

Angerer, T. (1991) Biologija za šesti razred, Ljubljana: DZS

Božič, B., Weber, T. (1991), Zgodovina 6, Ljubljana: DZS

Elkind, D. (1967) Egocentrism in Adolescence, Child Development, 38

Havighurst, J. (1948/82) Developmental Tasks and Education. New York: Longman

Havighurst, J. (1973) History of Developmental Psychology: Socialization and Personality Development through the Life-Span. In Baltes, P.B. & Schaie, K.W. (Eds.), Life-span Developmental Psychology. Personality and Socialization. New York: Academic Press

Justin, J. (1992) Skriti del učne vsebine: Praktikum za učitelje družboslovnih predmetov, Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, št. 1

Lewontin, R.C. (1993), The Genetics, Evolutionary Theory and the Genome Project, workshop, San Marino

Marcia, J.E. (1980) Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology, New York: Wiley

Muuss, R.E. (1988) Theories of Adolescence, New York: McGraw-Hill, Inc.

Simon, S.B., Howe, L.W., Kirschenbaum, H. (1972) Values Clarification, Handbook of Practical Strategies for Teaching Students, New York: Hart Publ.Co

Wonderly, D.M., Kumpfersmid, J.H. (1982) Kohlberg's Moral Judgement Program in the Classroom: Practical Considerations, The Alberta Journal of Educational Research, 26/2

Zupančič, M. (1990) Razvoj socialne kognicije in moralnega presojanja v vzgojno-izobraževalnem procesu pri predmetu DMV, Ljubljana: Pedagoški inštitut

2. CO - THERAPY: "THE DYNAMICS OF WORKING TOGETHER". Čas: petek, 25. februar 1994. Kraj: The Institute of Group Analysis, 1 Daleham Gardens, London NW3 5BY. Organizator: isti. Kotizacija: 75 funtov.

3. STUDY DAY IN MOSCOW - BEYOND PREJUDICE: NETWORK VERSUS RIGIDITY IN GROUP ANALYTIC TRAINING. Čas: 25. do 27. marec 1994. Organizator: E.G.A.T.I.N. Informacije: IGA Zuerich, Bahnhofstrasse 106, CH-8620 Wetzikon, Switzerland.

4. 13th INTERNATIONAL CONGRESS OF HYPNOSIS. Čas: 6.-12. avgust 1994. Kraj: World Congress Centre Melbourne, Australia. Congress Secretariat: ICMS Pty. LTD. PO Box 29, Parkville, Victoria 3052. Australia.

5. IV. EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Čas: 2.-7. julij 1995 v Atenah, Grčija.

Congress Organizing Bureau: Erasmus Horizon Association, 14 Nikis Street, 105 57 Athens, Greece.

Tel.: (301) 3235033 - 3233144

Fax: (301) 3247825 - 3247948

Congress Programme Secretariat: The University of Athens, Department of Psychology, School of Philosophy, Panepistimiopolis - Ilissia, 15784 Athens, Greece.

Tel.1 (301) 7249192, 7249008, int. 2533, 2534

Fax.: (301)7248979

Organizatorji kongresa želijo, da Društvo, da sodelujemo s simpoziji, delavnicami, imamo tudi možnost sodelovanja celo popoldne ali celo. Prav tako nas prosijo za sugestije glede vsebine kongresa, da vam posredujemo naslednje informacije:

jezik: uradni jezik kongresa bo angleščina, lahko pa informacije prejmete tudi v francoščini ali nemščini. Simultane prevode ne bo.

"Second Announcement" - Call for Papers - se z glasovnim in družabnim programom poslan v januar 1994.

Tisti, ki želijo zagotoviti prispevke za kongresni program, se obrnite na Programski odbor kongresa.

INFORMACIJE O STROKOVNIH SREČANJIH

Polona Matjan

1. THE SOCIAL UNCONSCIOUS - GROUP ANALYSIS AND POLITICAL LIFE. Čas: petek, 21. januar 1994 in sobota, 22. januar 1994. Kraj: University of London, Institute of Education. Jeffrey Hall, 20 Bedford Way, London. Organizator: The Institute of Group Analysis. Kotizacija: 60 funtov.

2. CO - THERAPY: "THE DYNAMICS OF WORKING TOGETHER". Čas: petek, 25. februar 1994. Kraj: The Institute of Group Analysis, 1 Daleham Gardens, London NW3 5BY. Organizator: isti. Kotizacija: 75 funtov.

3. STUDY DAY IN MOSCOW - BEYOND PREJUDICE: NETWORK VERSUS RIGIDITY IN GROUP ANALYTIC TRAINING. Čas: 25. do 27. marec 1994. Organizator: E.G.A.T.I.N. Informacije: IGA Zuerich, Bahnhofstrasse 106, CH-8620 Wetzikon, Switzerland.

4. 13th INTERNATIONAL CONGRESS OD HYPNOSIS. Čas: 6.-12. avgust 1994. Kraj: World Congress Centre Melbourne, Australia. Congress Secretariat: ICMS Pty. LTD. PO Box 29, Parkville, Victoria 3052. Australia.

5. IV. EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Čas: 2.-7. julij 1995 v Atenah, Grčija.

Congress Organizing Bureau: Erasmus Horizon Association: 14 Nikis Street, 105 57 Athens, Greece.

Tel.: (301) 3235033 - 3233144

Fax.: (301) 3247825 - 3247048

Congress Programme Secretariat: The University of Athens, Department of Psychology, School of Philosophy, Panepistimiopolis - Ilissia, 15784 Athens, Greece.

Tel.: (301) 7249192, 7249008, int. 2533, 2534

Fax.: (301) 7248979

Organizatorji kongresa vabijo naše Društvo, da sodelujemo s simpoziji, delavnicami, imamo tudi možnost pripraviti celo popoldne ali dan. Prav tako nas prosijo za sugestije glede vsebine. Prosijo me tudi, da vam posredujem naslednje informacije:

jezik: uradni jezik bo angleški, lahko pa referate predstavite tudi v francoščini ali nemščini. Simultanega prevajanja ne bo.

"Second Announcement and Call for Papers" bo z znanstvenim in družabnim programom poslan v juniju 1994.

Tisti, ki želite zgodnje rezervacije znanstvenega programa, se obrnite na Programski odbor kongresa.

6. 10TH EUROPEAN SYMPOSIUM IN GROUP ANALYSIS: DESTRUCTION AND DESIRE. Čas: avgust 1996. Kraj: Kopenhagen, Danska. Organizator: Group Analytic Society, London, Institute of Analytic Group and Family Therapy Copenhagen.

Polona Majlan

1. THE SOCIAL UNCONSCIOUS - GROUP ANALYSIS AND POLITICAL LIFE. Čas: petek, 21. januar 1994 in sobota, 22. januar 1994. Kraj: University of London, Institute of Education, Jeffrey Hall, 20 Bedford Way, London. Organizator: The Institute of Group Analysis. Kotizacija: 60 funtov.

2. CO - THERAPY: "THE DYNAMICS OF WORKING TOGETHER". Čas: petek, 22. februar 1994. Kraj: The Institute of Group Analysis, 1 Dalham Gardens, London NW3 5BY. Organizator: isti. Kotizacija: 75 funtov.

3. STUDY DAY IN MOSCOW - BEYOND PREJUDICE: NETWORK VERSUS RIGIDITY IN GROUP ANALYTIC TRAINING. Čas: 22. do 27. marec 1994. Organizator: E.G.A.T.I.N. Informacije: IGA Zürich, Bahnhofstrasse 106, CH-8620 Wetzikon, Switzerland.

4. 13th INTERNATIONAL CONGRESS ON HYPNOSIS. Čas: 6.-12. avgust 1994. Kraj: World Congress Centre Melbourne, Australia. Congress Secretariat: ICMSP Pty. LTD, PO Box 29, Parkville, Victoria 3032, Australia.

5. IV. EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Čas: 2.-7. julij 1995 v Atenah, Grčija.
Congress Organizing Bureau: Erasmus Horizon Association: 14 Nikis Street, 105 27 Athens, Greece.
Tel.: (301) 3232033 - 3233144
Fax.: (301) 3247822 - 3247048

Congress Programme Secretariat: The University of Athens, Department of Psychology, School of Philosophy, Panepistimiopolis - Ilissia, 15784 Athens, Greece.
Tel.: (301) 7249192, 7249008, int. 2533, 2534
Fax.: (301) 7248979

Organizatorji kongresa vabijo naše Društvo, da sodelujemo s simpoziji, delavnimi, imamo tudi možnost pripraviti celo popoldne ali dan. Prav tako nas prosijo za zugestitve glede vsebine. Prosimo me tudi, da vam posredujem naslednje informacije:

jezik: uradni jezik bo angleški, lahko pa teteate predstavite tudi v francoščini ali nemščini. Simultanege prevajanja ne bo.
"Second Announcement and Call for Papers" po znanstvenim in družabnim programom poslan v juniju 1994.
Tisti, ki želite zgodnje rezervacije znanstvenega programa, se obrnite na Programski odbor kongresa.



IN MEMORIAM

Slavici Česnik
26. 5. 1949 - 3. 10. 1993

Cvetje je že zdavnaj ovenelo in sneg je prekril gomilo kolegice in prijateljice Slavice Česnik.

Kako drvi čas! Njej se je ustavil toliko prezgodaj!

Res je, naredila je za eno življenje in še več. Nenehno je prisotna. Srečujemo jo na vsakem koraku. Še je tu njen stol - predsedniški v Sekciji za klinično psihologijo, tajniški v organizacijskem odboru Bregantovih dnevov, pa stol v Strokovnem svetu Društva psihologov, izvršnemu odboru Psihoterapevtske sekcije Slovenskega zdravniškega društva, predvsem pa stol v skupinah, kjer je bila terapevt ali pa je sama bila v analizi ali superviziji. Človek bi rekel, da je dosegla vse, ona pa se je nenehno menjavala v vlogi učenke, učiteljice, terapevtke in klientke. Prisotna je v vseh programih, pri vseh načrtih, pri pogovorih z založniki in nazadnje v začetku decembra na študijskem srečanju, namenjenem predstavitvi psihologije v Sloveniji pri Italijanski federaciji psihologov - regionalne sekcije Furlanije, Beneške in Julijske krajine.

Ko bi ji bilo dano dočakati zastavljena dela ter izpeljati načrte, ki jih je imela, bi ostala tukaj še zelo dolgo. Volje do življenja je imela za trikrat toliko, kot ji je bilo dano.

Toda cvetje je že zdavnaj ovenelo in sneg je prekril njeno gomilo. Plamenček sveče ga ne odtaja. Ostaja nam spomin na njen obraz, pogum in energijo, na vse, kar je delila z nami.

dr. Peter Praper

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV

KAJ SE OBJAVLJA?

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

KAKŠEN NAJ BO ROKOPIS?

Rokopis mora biti oddan v dvojniku. Natipkan ali natiskan mora biti s tiskalnikom z razločnimi naslovi, robovi in označenimi (numeriranimi) stranmi. <lanek naj ne vsebuje opomb (fusnot). Besedilo mora biti napisano z dvojnim razmakom. Ime in priimek avtorja z naslovom in navedbo ustanove je treba poslati na posebnem listu (priporočljivo je dodati tudi ključne besede, ki opredeljujejo raziskovalno vsebino). Prva stran prispevka naj vsebuje naslov (brez imena in naslova avtorjev!), po naslovu pa povzetek v obsegu 100 do 150 besed. Povzetek mora biti napisan v angleškem jeziku (izjemoma v kakem drugem svetovnih jezikov). Tabele morajo biti vključene v rokopis, za slike pa je treba v rokopisu označiti približno mesto, kjer naj bodo vstavljene (npr. z oznako Slika 1, ali Vstavi sliko 1). Slike same je treba oddati vsako na ločenem listu kvalitetnega belega papirja. Slike morajo biti izdelane brezhibno (s tušem), v pošteev prihajajo tudi slike, izdelane z risalnimi računalniškimi programi, vendar morajo biti natiskane z laserskim tiskalnikom. Enako kvaliteto mora biti napisan tudi tekst k sliki. Na zadnji strani lista s sliko je treba napisati zaporedno številko slike in priimek avtorja. Istih podatkov (rezultatov) se ne sme navajati dvakrat, npr. hkrati v tabeli in na sliki. Vse tabele in slike morajo imeti zaporedne številke (arabske), naslov, po potrebi tudi legendo. Literaturo je treba citirati po harvardskem sistemu: npr. Pečjak (1988) ali (Pečjak, 1988). Kadar se citira več avtorjev, jih je treba navajati po časovnem zaporedju od starejših do novejših, znotraj iste letnice pa po abecednem redu. Kadar se citira več del istega avtorja v istem letu, je treba letnicam dodati malo črko po abecednem redu, npr. (Eysenck, 1968a, 1968b). V seznamu literature je treba nevesti po abecednem redu vse citirane avtorje (in samo nje), celotna oznaka literature pa mora biti v skladu s sistemom APA:

BOYLE, G.A. (1987). The role of intrapersonal psychological variables in academic school learning. *Journal of School Psychology*, 25 (4), 389-392. (za članek v reviji)

THOMPSON, R.F. (1975). Introduction to physiological psychology. New York, Harper & Row Publishers. (za knjigo)

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

RAČUNALNIŠKO BESEDILO

Tisk revije se pripravlja s pomočjo računalnika, zato je potrebno oddati tudi verzijo besedila prispevka na disketi. Besedilo je lahko napisano v enem naslednjih standardnih besedilnih procesorjev: WordStar, WordPerfect, Word, Multimate, Displaywrite ali podobnim. Tekstovno datoteko je treba primerno označiti (npr. s priimkom avtorja - eventualno skrajšanim). Na disketi je treba posebej označiti uporabljeni besedilni procesor in njegovo verzijo (npr. WordStar 6.0). Poleg osnovne verzije besedila je treba OBEVZNO oddati na disketi tudi verzijo, ki je konvertirana v ASCII-DOS format. Diskete bodo vrnjene avtorjem.

Računalniško prirejene slike naj bodo dodane v posebnih datotekah, morajo pa biti v obliki vektorskih formatov LOTUS-.PIC, HPGL, PostScript ali pa v obliki HG-.CHT, INSET-.PIX, PC-Paintbrush. Najprimerneje je, da se vsaka slikovna datoteka označi z zaporedno številko in ustrezno ekstenzijo.

POŠILJANJE ROKOPISOV

Rokopise je treba poslati na naslov uredništva revije. Avtor se s pošiljanjem rokopisa obvezuje, da rokopis ni bil objavljen na drugem mestu. Rokopisi se ne vračajo. Vsi prispevki so recenzirani s strani dveh recenzentov (slepa recenzija), o objavi pa odloča uredniški odbor po sprejetju ocen.

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Horizons of Psychology (Psihološka obzorja) publishes original scientific empirical papers, theoretical contributions or reviews, professional contributions, news and actualities, translations of prominent articles or other texts, and reviews of books. Other relevant contributions could be also added.

The content of contributions should concentrate on topics from psychology and related interdisciplinary fields. The style of contributions must be scientifically articulated, parsimonious, clear, intelligible and logical. Empirical reports should be formally divided into logical units including theoretical introduction, method, results and discussion with concluding statements and implications. As a rule, the extent of the paper must be limited to the maximum of 16 typewritten pages.

Manuscript should be submitted in duplicate, one-sided, double spaced with wide margins (about 60 signs in line). Pages must be numbered, and footnotes should be avoided. Titles of the paper, the author's name, the professional affiliation, the ad-

dress for correspondence and key words which best define the field of research, should be sent on a separate sheet. The first page of the paper should contain only the title (without the names and addresses of authors), followed by the abstract of 100 to 150 words. The abstract should be written in English (only exceptionally in some other world language). The tables should be included normally into the text of manuscript, and the approximate positions of the figures should be clearly marked in the text (for example with indication: Insert Figure 1 about here). The figures must be laser printed or drawn faultlessly with Indian ink on separate sheets of stiff white paper. Any text on the figure must be also written in Indian ink or laser printed. At the back of each figure, the number of the figure and the author's name should be written in pencil. The same set of data (results) must not be simultaneously presented by a table and a figure. All figures and tables should be numbered. They must also include the title explaining the content and the legend if needed.

Literature in the text is quoted by giving the name of the author, the year of publication (according to the Harvard system) e.g. Pečjak (1988) or (Pečjak, 1988). When more authors are quoted in the text they should be listed chronologically from earlier to later years and within the same year alphabetically. List of references should quote the names of all authors mentioned in the text alphabetically, following the APA-style:

BOYLE, G.A. (1987). The role of intrapersonal psychological variables in academic school learning. *Journal of School Psychology*, 25 (4), 389-392. (for the paper in the journal)

THOMPSON, R.F. (1975). *Introduction to physiological psychology*. New York, Harper & Row Publishers. (for the book)

MURPHY, G., SANTOS, J.F. & SOLLEY, C.M. (1975). Development and transfer of attentional habits. In H.J. VETTER & B.D. SMITH (Eds.) *Personality theory*. New York, Appleton-Century-Crofts, 576-585. (for the contribution in the readings)

The text of the journal is computer processed. The authors are recommended to submit also two versions of the text saved on flexible disc. The first version should be written by one of the standard text-processors: WordStar, WordPerfect, Word, Multimate, Displaywrite or similar. The second version must be a ASCII-DOS converted copy of the first. The disc must contain the information concerning the text-processor and the version number which has been used (e.g. WordStar 6.0). Discs will be returned to the authors.

The figures in software form should be prepared in separate files (acceptable formats are LOTUS-.PIC, HPGL, PostScript, HG-.CHT, INSET-.PIX, PC-Paintbrush) and should be named by serial number (e.g. Fig01.pic).

Manuscripts and discs should be sent to the address of the Editorial Board of the journal. With submission of the manuscript, the authors accept the obligation that the paper will not be published anywhere else. Manuscripts will not be returned. All contributions will be anonymously reviewed by two reviewers (double blind review). The Editorial Board decides on the publication after receiving the reviewer's opinions.