

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Addres of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica; Ljubljana)

To številko uredila:
This issue edited by:

Sonja Žorga

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahić
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Bojan Dekleva

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Katarina Mihelič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik X, 2006, št. 4
Vol. X, 2006, No. 4
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2006 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2006 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database in Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

Izvirna znanstvena članka

*Olga Poljšak Škraban
in Sonja Žorga*

Povezanost nekaterih mer
generativnosti s poklicnim
delovanjem žensk 393

Saša Kačičnik

Revolucija spolnih vlog
– ženske brez otrok 407

Pregledni znanstveni članki

Tanja Rupnik Vec

Kritična samorefleksija
– temelj profesionalnega
razvoja in rasti 429

Mija Marija Klemenčič

Koncept spreminjanja skozi
paradigmo vseživljenjskega
razvoja 467

Olga Poljšak Škraban

Generativnost: vidik razvoja
v odraslosti 489

Emilija Snoj

Samoaktualizacija v
humanistično usmerjeni teoriji
Carla Rogersa 507

Poročila

Maja Povoden in Alenka Kobolt

Kljub težki preteklosti graditi
pozitivno prihodnost, ali
Kaj se je dogajalo na mednarodnem
kongresu FICE - Sarajevo 2006 533

Navodila avtorjem 547

Empirical articles

*Olga Poljšak Škraban
in Sonja Žorga*

Relationship among some
measures of generativity and
professional activity of women

Saša Kačičnik

Revolution of gender role
– childless women

Theoretical article

Tanja Rupnik Vec

Critical self-reflection
– the basis of professional
development and growth

Mija Marija Klemenčič

Concept of changing through
life-span development
paradigm

Olga Poljšak Škraban

Generativity: an aspect
of adult development

Emilija Snoj

Self-actualization in the
Carl Rogers' humanistic
orientated theory

Reports

Maja Povoden in Alenka Kobolt

Report from
FICE Congress –
Sarajevo 2006

Navodila avtorjem

Povezanost nekaterih mer generativnosti s poklicnim delovanjem žensk

Relationship among some measures of generativity and professional activity of women

Olga Poljšak Škraban in Sonja Žorga

Povzetek

Olga Poljšak Škraban, dr. soc. ped.; Sonja Žorga, dr. psih.; obe Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Po mnenju teoretikov, ki se ukvarjajo s psihosocialnim razvojem, so izkušnje in izražanje generativnosti ključni pokazatelji psihosocialne zrelosti v odrasli dobi. Prav tako igrajo pomembno vlogo v posameznikovem psihosocialnem razvoju življenjski cilji in interesi kot del njegovega motivacijskega sistema. Prispevek predstavlja ugotovitve raziskave, ki se je ukvarjala s proučevanjem generativne skrbi, generativnega delovanja in življenjskih ciljev, usmerjenih v skupnost in delovanje. Posebna pozornost je bila v raziskavi usmerjena v ugotavljanje razlik med osebami, ki opravljajo generativne oz. negenerativne poklice, in študentkami socialne pedagogike (ki se za generativni poklic izobražujejo). Raziskava je zajela 89 študentk

in 205 odraslih žensk. Rezultati kažejo na statistično pomembne razlike med omenjenimi tremi poklicnimi skupinami na vseh proučevanih spremenljivkah. Udeleženske raziskave, zaposlene v generativnih poklicih, dosegajo pomembno višje rezultate od tistih, ki so zaposlene v negenerativnih poklicih na vseh štirih proučevanih merah generativnosti.

Ključne besede: generativnost, življenjski cilji, (ne)generativni poklici, odrasli, študentke.

Abstract

Significant theoretical literature on personality and social development suggests that the experience and expression of generativity represent a hallmark of psychosocial maturity in adult years. Personal goals and interests which are part of a motivational system, also plays an important role in psychosocial development. The paper presents findings of a research which explores the generativity concern, generative acts and personal goals in female students and adults. Special interest of the study was the exploration of the differences between subjects in generative and non-generative professions and students of Social Pedagogy (educating for the generative profession). The research included 89 female students of Social Pedagogy and 205 adult women. Results show that there are statistically significant differences among three professional groups mentioned above. Persons, working in generative professions attained significantly higher results than those from non-generative professions on all four measures of generativity.

Key words: generativity, life goals, (non)generative professions, adults, students.

1 Uvod

Pomembni avtorji, ki raziskujejo psihosocialno zrelost v odraslosti, omenjajo izkušnjo in izražanje generativnosti kot ključno v razvoju človeka v tem obdobju (po McAdams, de St. Aubin, Logan, 1993). Erikson (1963) meni, da je cilj generativnosti razvoj človekove vrste in istočasno osebni razvoj posameznika. Generativnost se izraža po avtorjevem mnenju predvsem na tri načine: v skrbi za druge (v obliki starševstva, poučevanja, mentorstva), v produktivnosti in v zavedanju lastnih potreb. V obdobju generativnosti odrasli neguje, uči, vodi in podpira naslednjo generacijo, ustvarja življenjske produkte in rezultate, ki prispevajo k družbenemu sistemu ter podpirajo razvoj in kontinuiteto med generacijami.

Osebni cilji in interesi, ki so del motivacijskega sistema, imajo prav tako pomembno vlogo v psihološkem razvoju posameznika. Usmerjajo načrtovanje življenja in odločanja, ter zato tudi življenjski potek ljudi v prihodnosti (Emmons, 1989; Markus in Wurf, 1987; Nurmi, 1991; vse v: Nurmi, 1992). Raziskave življenjskih ciljev pogosto temeljijo na predvidevanju, da je glavni cilj procesa socializacije postati avtonomen posameznik in obenem ostati v harmoniji z ostalimi, kakor poudarjata Penezić in Lacković Grgin (2001).

Pri proučevanju strukture motivacije je Wicker s sodelavci (1984) našel dva klastra višjega reda, ki ju je poimenoval "iskanje harmonije" in "osebne težnje". Videti je, da utelešata na eni strani motivacijo za solidarnost in harmonijo s skupnostjo ter na drugi strani motivacijo za status in dosežke. Bakan (1966, citirano v: Wicker in drugi, 1984) v zvezi s tem razlikuje med »cilji, usmerjenimi v delovanje«, povezanimi z aktivnostjo, neodvisnostjo in vodstvenimi položaji, ter »cilji, usmerjenimi v skupnost«, povezanimi z vlogo pomočnika. Tudi nekateri drugi avtorji, ki jih navaja Wicker, so našli v svojih raziskavah podobne vzorce življenjskih ciljev (Angyal, 1951; Taylor, 1975; oba prav tam).

McAdams in de St. Aubin (1992) sta razvila sodoben konceptualni in metodološki okvir za znanstveno raziskovanje generativnosti. Njun model predvideva, da je generativnost sestavljena iz naslednjih sedmih psihosocialnih področij, ki se nanašajo na osebne in socialne cilje posameznikove skrbi za naslednjo generacijo: (1) kulturne

zahteve, (2) notranja želja, (3) skrb za naslednjo generacijo, (4) vera v vrsto, (5) zaveza, (6) generativno delovanje in (7) osebna zgodba. Avtorja menita, da je za celovito dojemanje generativnosti v posameznikovem življenju treba raziskati vseh sedem področij.

Pričujoča študija se ukvarja s tremi od sedmih področij generativnosti, ki jih navajata McAdams in de St. Aubin (1992), in sicer z: generativno skrbjo, generativnim delovanjem in notranjo željo, ki se izraža skozi življenjske cilje, usmerjene v delovanje, in življenjske cilje, usmerjene v skupnost. **Namen** študije je raziskati razlike med odraslimi posameznicami, ki so zaposlene v generativnih oz. negenerativnih poklicih, ter študentkami socialne pedagogike (ki se za generativni poklic izobražujejo) glede na zgoraj omenjene štiri spremenljivke oz. področja generativnosti.

Izhajali smo iz predpostavke, da se posameznice, ki imajo močnejše izraženo željo, da bi prenašale svoje veščine in znanja na naslednje generacije ter kreativno in produktivno prispevale k skupnosti in družbi (generativna skrb) in ki tudi s svojim aktualnim delovanjem v večji meri prispevajo k ustvarjanju, vzdrževanju in dajanju drugim generacijam (generativno delovanje), z večjo verjetnostjo usmerjajo v poklice, katerih poslanstvo je vzgoja in skrb za druge (generativni poklici). Tudi cilji, usmerjeni v skupnost, ki se izražajo skozi težnjo po povezanosti z drugimi in željo imeti z njimi ljubeče, nežne in intimne odnose, naj bi omenjeno naravnost v generativne poklice spodbujali, saj se po Bakanovem mnenju (v Penezić in Lacković Grgin, 2001) osebe, ki jih označuje sodelovalna usmerjenost, vidijo zlasti v vlogah nudenja pomoči drugim.

Po drugi strani pa je, po naših predvidevanjih, težnja po uveljavljanju in neodvisnem razvijanju samega sebe, ki je značilna za posameznike s cilji, usmerjenimi v delovanje, močnejše izražena pri zaposlenih v negenerativnih poklicih, saj se osebe, za katere je značilna visoka usmerjenost v delovanje, vidijo kot neodvisne, vodje in mentorji (prav tam). Za uresničevanje v delovanje usmerjenih ciljev je torej pogosto potrebna večja mera individualizma in tekmovalnosti, ki se lahko s skrbjo za druge v določeni meri celo izključuje.

Zato smo pričakovali, da bodo posameznice, ki opravljajo generativne poklice (povezane z vzgojo, izobraževanjem, nego, zdravstvom, socialnim skrbstvom ipd.) ali se izobražujejo za

generativni poklic, v primerjavi s tistimi, ki so zaposlene v ostalih, negenerativnih poklicih, dosegale višje rezultate na spremenljivkah generativne skrbi, generativnega delovanja in življenjskih ciljev, usmerjenih v skupnost. Življenjski cilji, usmerjeni v delovanje, pa se pri proučevanem vzorcu ne bodo pomembno povezovali z (ne)generativnostjo poklica.

2 Metoda

2.1 Udeleženci

Nekatere avtorice (Gilligan, 1982; Josselson, 1987) zagovarjajo tezo, da se razvoj generativnosti razlikuje glede na spol. Menijo, da je Eriksonov model ustrezen le za moške. V pričujoči raziskavi pa smo se osredotočili le na generativnost pri ženskah. V vzorcu smo zajeli 205 odraslih žensk, starih od 24 do 66 let, iz različnih regij v Sloveniji in 89 študentk socialne pedagogike, starih od 18 do 23 let, s Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Vzorec žensk smo glede na njihovo zaposlitev razdelili na tri skupine: zaposlene v generativnih poklicih, zaposlene v negenerativnih poklicih in študentke. Pri tem smo med generativne poklice uvrstili poklice, ki se ukvarjajo z vzgojo in skrbjo za druge (učitelji, vzgojitelji, medicinske sestre ter drugi poklici pomoči in dela z ljudmi), med negenerativne poklice pa vse ostale poklice, za katere ni značilno prvenstveno ukvarjanje z ljudmi. Tretjo skupino so predstavljale študentke socialne pedagogike, ki se za generativni poklic šele izobražujejo.

Tabela 1: Značilnosti vzorca

Skupina:	Število	%
Skupno število preizkušanih oseb	294	100 %
Študentke	89	30 %
Odrasle ženske z generativnim poklicem	52	18 %
Odrasle ženske z negenerativnim poklicem	136	46 %
Manjkajoči podatki	17	6 %

2.2 Merski instrumenti in spremenljivke

V študiji smo uporabili tri vprašalnike, ki so bili posebej prevedeni in prilagojeni za raziskavo Prediktorji občutka koherentnosti v dveh tranzicijskih državah:¹

- **Loyolova lestvica generativnosti** (Loyola Generativity Scale, McAdams, de St. Aubin, 1992).
- Lestvica (LGS) zajema 20 postavk za samoocenjevanje, ki merijo razlike med posamezniki pri generativni skrbi. Generativno skrb razumemo kot notranjo željo, da bi prenašali na naslednje generacije veščine in znanje, prispevali k skupnosti in družbi ter stremeli h kreativnosti in produktivnosti. V našem vzorcu znaša zanesljivost lestvice 0.82 (izračunana s pomočjo koeficienta Cronbach alpha).
- **Lestvica generativnega delovanja** (Behavior scale of generative acts, McAdams, de St. Aubin, 1992). Izvorni seznam postavk je bil preurejen v lestvico z 21 postavkami, ki zajemajo širok spekter generativnega delovanja. Vsaka dejavnost ustreza enemu od treh področij generativnosti: ustvarjanju, vzdrževanju in dajanju. Udeleženci so za vsako dejavnost navedli, kako pogosto so jo izvedli v minulih dveh mesecih. V našem vzorcu znaša koeficient zanesljivosti (Cronbach alpha) 0.86.
- **Lestvica ciljev** (Goals, Pohlmann, Brunstein, 1997). Lestvica zajema 16 postavk, na katerih udeleženci ocenjujejo cilje, ki si jih želijo doseči v svojem življenju. Lestvica ima dve podlestvici. Prvo podlestvico predstavljajo cilji, usmerjeni v skupnost (8 postavk). Razumemo jih kot težnjo po povezanosti z drugimi in željo imeti z njimi ljubeče, nežne in intimne odnose (McAdams, de St. Aubin, 1993). Koeficient zanesljivosti (Cronbach alpha) za omenjeno podlestvico znaša 0.77. Druga podlestvica zajema cilje, usmerjene v delovanje (8 postavk). Ti se nanašajo na težnjo po uveljavljanju in razvijanju samega sebe na neodvisen način (ibid.). Koeficient zanesljivosti (Cronbach alpha) znaša za to podlestvico 0.81.

¹ Raziskava poteka v okviru sodelovanja raziskovalcev Filozofske fakultete v Zadru in Pedagoške fakultete v Ljubljani v obdobju 2004–2006 (nosilka raziskave dr. Katica Lacković Grgin).

3 Analiza rezultatov

Za ocenjevanje razlik v štirih merah generativnosti med posameznicami, ki so zaposlene v generativnih oz. negenerativnih poklicih ali pa študirajo socialno pedagogiko, smo uporabili univariantno analizo variance (ANOVA). Rezultate posameznic, dosežene na proučevanih merah generativnosti, smo uporabili kot zvezne spremenljivke, zaposlitev udeleženk v generativnem oz. negenerativnem poklicu ali študij pa kot spremenljivko z omenjenimi tremi kvaliteta. Predvidevali smo, da se posameznice glede na zaposlenost v (ne)generativnem poklicu pomembno razlikujejo med seboj na treh od proučevanih štirih mer generativnosti: generativni skrbi – LGS, generativnem delovanju – GD ter življenjskih ciljih, usmerjenih v skupnost. Pri življenjskih ciljih, usmerjenih v delovanje, nismo pričakovali pomembnih razlik glede na poklicno usmerjenost.

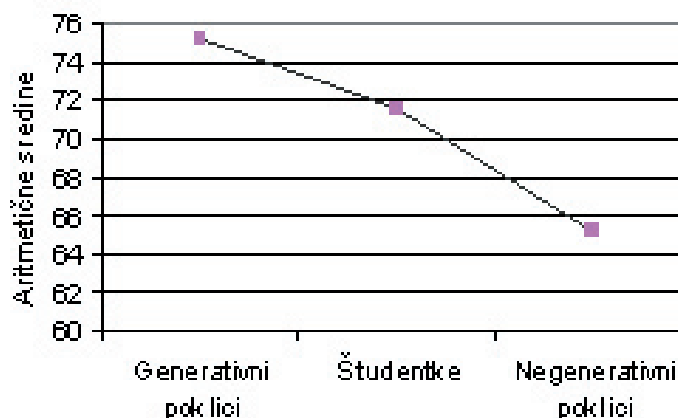
Tabela 2: Aritmetične sredine, F-vrednosti in statistična pomembnost na štirih spremenljivkah generativnosti glede na generativnost poklica

Mere generativnosti \ Generativnost poklica	Generativni poklici	Študentke	Negenerativni poklici	F	p
Generativna skrb (LGS)	75.2	71.6	65.2	23.858	0.000
Življenjski cilji, usmerjeni v skupnost	35.3	36.2	33.2	21.767	0.000
Življenjski cilji, usmerjeni v delovanje	30.0	29.7	27.9	7.126	0.001
Generativno delovanje (GD)	64.5	54.8	57.6	10.617	0.000

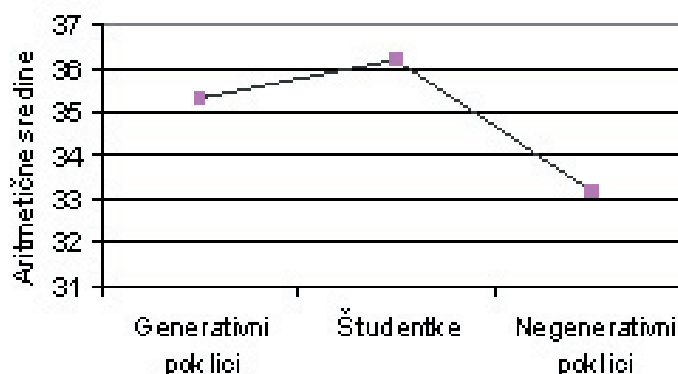
Tabela 2 prikazuje rezultate univariantne analize variance (ANOVA). Opazimo lahko statistično pomembne razlike med proučevanimi tremi poklicnimi skupinami na vseh štirih odvisnih spremenljivkah. Udeleženke raziskave, zaposlene v generativnih poklicih, dosegajo najvišje rezultate kar na treh od štirih področij generativnosti: na generativni skrbi, generativnem delovanju in življenjskih ciljih, usmerjenih v delovanje. Pri življenjskih ciljih, usmerjenih v skupnost, pa dosegajo najvišji rezultat študentke (ki se izobražujejo za generativni poklic).

Slike 1–4 prikazujejo gibanje aritmetičnih sredin na posameznih merah generativnosti glede na tri poklicne skupine.

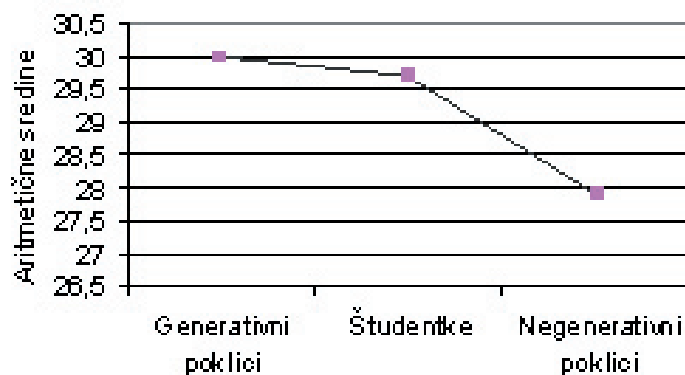
Slika 1: Generativna skrb (LGS)



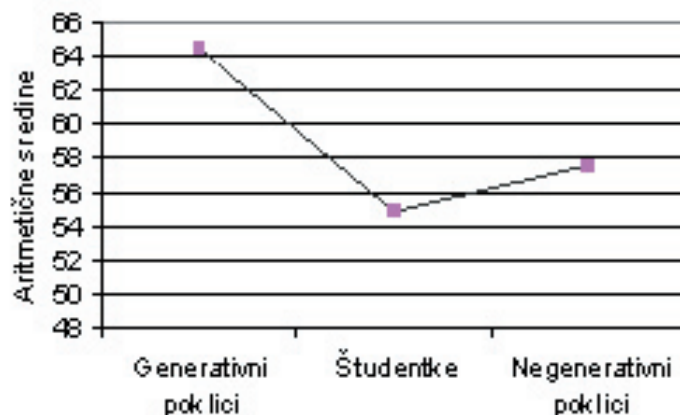
Slika 2: Življenjski cilji usmerjeni v skupnost



Slika 3: Življenjski cilji usmerjeni v delovanje



Slika 4: Generativno delovanje (GD)



Podrobnejša analiza razlik med tremi poklicnimi skupinami na spremenljivkah **generativna skrb** (Tukeyev post hoc preizkus), **življenjski cilji, usmerjeni v skupnost, in življenjski cilji, usmerjeni v delovanje** (Games-Howellov post hoc preizkus) je razkrila statistično pomembne razlike med udeleženkami, zaposlenimi v negenerativnih poklicih na eni strani, ter študentkami in udeleženkami iz generativnih poklicev na drugi strani.

Rezultati udeleženk, zaposlenih v generativnih poklicih, in študentk, ki se za generativni poklic izobražujejo, se sicer bistveno ne razlikujejo, zanimiv pa je trend, ki se kaže pri **življenjskih ciljih, usmerjenih v skupnost**. Iz slike 2 je razvidno, da na tem področju dosegajo najvišje vrednosti študentke, kar pomeni, da se pri njih v najmočnejši meri pojavlja težnja po povezanosti z drugimi in želja po vzpostavljanju ljubečih, nežnih in intimnih odnosov. Morda lahko tak rezultat pojasnimo z dejstvom, da se študentke nahajajo v obdobju razvoja intimnosti po Eriksonovem razumevanju psihosocialnega razvoja, kar pomeni, da je pglavitna razvojna naloga tega starostnega obdobja prav vzpostavljanje pomembnih zaupnih in intimnih odnosov. Da je težnja po povezanosti z drugimi in po vzpostavljanju ljubečih odnosov pri študentkah iz vzorca resnično precej izrazita, se kaže tudi v njihovem vsakdanjem življenju in delovanju, saj so mnoge študentke socialne pedagogike vključene v različne oblike prostovoljnega dela in pogosto tudi močno vpletene v skupnostne aktivnosti svoje župnije.

Na področju **generativnega delovanja** pa je pokazala primerjava razlik med tremi poklicnimi skupinami (Tukeyev post hoc preizkus) nekoliko drugačne rezultate. Statistično pomembne razlike so se pokazale med udeleženkami iz generativnih poklicev na eni ter udeleženkami iz negenerativnih poklicev ($p = 0.002$) in študentkami ($p = 0.000$) na drugi strani (slika 4). Pri generativnem delovanju so študentke dosegle najnižji rezultat v primerjavi z ostalima dvema poklicnima skupinama. Dobljene rezultate lahko pojasnimo z navodili, ki so podana pri Lestvici generativnega delovanja. Od udeleženk raziskave se je namreč zahtevalo, naj označijo pogostost opravljanja posameznih (generativnih) dejavnosti v obdobju zadnjih dveh mesecev. To je pomenilo v našem primeru deloma tudi čas poletnih počitnic.

4 Zaključki

Glede na pripadnost različnim poklicnim skupinam smo ugotovili statistično pomembne razlike na vseh štirih proučevanih merah generativnosti. Ženske, zaposlene v negenerativnih poklicih, dosegajo v primerjavi s tistimi, ki so zaposlene v generativnih poklicih (ali pa se zanje izobražujejo), statistično pomembno nižje rezultate na področju generativne skrbi, generativnega delovanja in življenjskih ciljev, usmerjenih v skupnost in delovanje.

Dobljeni rezultat se sklada z našo domnevo, da je pri ženskah, ki se odločajo za poklice pomoči in/oz. za delo z ljudmi, področje generativnosti bolj razvito kot pri ostalih. Vendar pa zveza med generativnostjo poklica in stopnjo razvitosti posameznikove generativnosti ne poteka le v omenjeni smeri. Nekatere raziskave kažejo, da lahko velja tudi obratna zveza: intenzivnejše ukvarjanje z drugimi ljudmi pri posamezniku spodbuja tudi razvoj njegove generativnosti. Tako naj bi moški, ki so imeli izkušnjo očetovstva, izkazovali pomembno bolj razvito generativnost od tistih moških, ki še niso imeli otrok (glej Poljšak Škraban, 2001).

Rezultati, dobljeni za področje v skupnost usmerjenih življenjskih ciljev in za področje generativne skrbi, se skladajo z našimi pričakovanji, saj kažejo na to, da je pri ženskah, ki v svojem poklicu delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, zdravstva in socialnega skrbstva ali pa se za tak poklic izobražujejo, v večji meri izražena želja po konstruktivnem in produktivnem prispevanju k skupnosti, po posredovanju znanj in spretnosti naslednjim generacijam, po povezanosti z drugimi ter vzpostavljanju ljubečih odnosov z njimi.

Preseneča pa nas rezultat, ki smo ga dobili za področje **življenjskih ciljev, usmerjenih v delovanje**. Pričakovali smo, da se rezultati vseh treh poklicnih skupin na tem področju med seboj ne bodo bistveno razlikovali, saj smo domnevali, da je za uresničevanje življenjskih ciljev, usmerjenih v delovanje, potrebna večja mera individualizma in tekmovalnosti, ki se lahko s skrbjo za druge v določeni meri celo izključuje. Poleg tega navaja Bakan (v Penezić, Lacković Grgin, 2001), da osebe, za katere je značilna visoka usmerjenost v delovanje, vidijo same sebe predvsem kot neodvisne, vodje in mentorje. Dobljeni rezultat pa kaže, da je tudi težnja po uveljavljanju in neodvisnem razvijanju samega sebe, ki je značilna

za posameznike s cilji, usmerjenimi v delovanje, najmočnejše izražena pri osebah, zaposlenih v generativnih poklicih.

Predpostavka, da bodo rezultati študentk socialne pedagogike bližje rezultatom žensk, ki so zaposlene v generativnih poklicih, kot pa tistim iz negenerativnih poklicev, ker so tudi študentke v procesu izobraževanja za generativni poklic, se je potrdila na treh od štirih proučevanih spremenljivk. Glede generativnega delovanja pa so bili rezultati študentk – v nasprotju z ostalimi merami generativnosti – bližje rezultatom udeleženk iz negenerativnih poklicev. Razlike med ženskami, zaposlenimi v generativnih poklicih, ter študentkami in ženskami iz negenerativnih poklicev so se pokazale kot statistično pomembne, pri čemer najnižjo stopnjo generativnega delovanja dosegajo študentke. Zelo verjetno lahko pripišemo omenjeni rezultat neustreznemu času uporabe vprašalnika pri študentkah. Lestvico, na kateri so označevale dejavnosti, ki so jih opravljale v zadnjih dveh mesecih, so namreč izpolnjevale oktobra, torej kmalu po izteku poletnih počitnic. V tem obdobju so imele študentke, kot so same trdile, manj priložnosti za generativno delovanje, kar nedvomno predstavlja pomanjkljivost naše raziskave. Drugi pomembni razlog, da se pri študentkah generativno delovanje še ni razvilo v taki meri kot pri ostalih odraslih ženskah, lahko iščemo tudi v njihovi starosti. Po Eriksonovem (1980) stopenjskem modelu se začno interesi koncentrirati okoli generativnosti šele po predhodnem obdobju, ko posameznik ni več preokupiran le sam s seboj v odkrivanju svoje lastne identitete in ko človek odkrije določeno mero intimnosti. Lahko rečemo, da so študentke še aktivno v omenjenem obdobju. Nobena od študentk še nima svojih otrok, medtem ko velja ravno obratno za odrasle ženske, zajete v vzorcu, ki so večinoma že matere – starševstvo pa je gotovo pomemben dejavnik v razvoju generativnosti.

V prispevku predstavljeni rezultati se skladajo z nekaterimi drugimi ugotovitvami, dobljenimi v širše zasnovani študiji o povezanosti med različnimi starostnimi skupinami žensk in štirimi merami generativnosti, ki so bile uporabljene tudi v pričujoči študiji. Izkazalo se je, da je (ne)generativnost poklica kot sopspremenljivka pri ugotavljanju razlik vplivala na tri od štirih proučevanih področij generativnosti: na generativno skrb, generativno delovanje in življenjske cilje, usmerjene v skupnost (Poljšak Škraban in Žorga, 2005). Podobno je tudi Lacković Grgin (2004) ugotovila

najvišjo raven generativne skrbi v skupini ljudi, ki se ukvarjajo z generativnimi poklici.

Dobljeni rezultati delno in posredno potrjujejo tudi vsebinsko veljavnost proučevanih mer generativnosti iz McAdamsovega in de St. Aubinovega modela generativnosti. Model predvideva med sedmimi psihosocialnimi področji generativnosti, ki se nanašajo na osebne in socialne cilje posameznikove skrbi za naslednjo generacijo, tudi generativno skrb, generativno delovanje in notranjo željo, usmerjeno v skupnost in delovanje (McAdams in de St. Aubin, 1992). Povezanost omenjenih spremenljivk z generativnimi poklici nakazuje, da osebe z močnejše izraženimi merami generativnosti tudi dejansko v življenju udeležujejo delo in skrb za druge.

5 Literatura

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Josselson, R. (1987). *Finding Herself*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lacković Grgin, K. (2004). Adaptirana skala generativnosti. V A. Proroković, K. Lacković Grgin, V. Čubela-Adorić, Z. Penezić: *Zbirka psihologijskih skala I upitnika*, svezak 2, 1–5.

McAdams, D. P., in de St. Aubin, E. (1992). A theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1003–1015.

McAdams, D. P., de St. Aubin, E. & Logan R. L. (1993). Generativity Among Young, Midlife and Older Adults, *Psychology and Aging*, 2, 221–230.

Nurmi, J. E. (1992). Age Differences in Adult Life Goals, Concerns and Their Temporal Extension: A Life Course Approach to Future-oriented Motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (4), 487–508.

Penezić, Z., in Lacković Grgin, K. (2001). Važnost razvojnih ciljeva u adolescentnoj, srednoj i starijoj životnoj dobi. *Radovi*, 40 (17), 65–81.

Pohlmann, K., in Brunstein, J. C. (1997). Goals: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszeilen. *Diagnostica*, 43 (1), 63–79.

Poljšak Škraban, O. (2001). Očetovstvo in razvoj očetovske identitete. *Socialna pedagogika*, 5 (4), 413–422.

Poljšak Škraban, O., in Žorga, S. (2005). Generativity and life goals in female students and adults. Referat, predstavljen na 7. konferenci Alpe-Jadran, 2.–4. 6. 2005, Zadar, Hrvatska.

Wicker, F. W., Lambert, F. B., Richardson, F. C., in Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of human motives. *Journal of Personality*, 52 (3), 285–305.

Izvirni znanstveni članek, prejet oktobra 2005.

Revolucija spolnih vlog – ženske brez otrok

Revolution of gender role – childless women

Saša Kačičnik

Povzetek

Saša Kačičnik,
univ. dipl.
soc. ped.,
Racio
Social,
Zavod
za razvoj
socialnih in
zaposlitvenih
programov,
Kersnikova
ulica 19,
3000 Celje.

V pričujočem članku posvečamo pozornost ženskam, ki so se odločile za življenje brez otrok. Teoretično predrazumevanje utemeljuje institucijo spolnih vlog, ki se je manifestirala na različne načine, predvsem preko ideološkega aparata Cerkve in z definiranjem ženske spolne vloge preko pojmovanja moške spolne vloge. Moderno materinstvo, ki ga napove feminizem, materinstva ni več tretiral kot tipični del ženske identitete. Pomemben premik predstavlja dejstvo, da so se nekatere ženske začele drugače doživljati, želele so spremembe. V raziskavi, ki jo predstavljamo, nas je zanimalo, kakšne so značilnosti žensk, ki se ne odločijo za vlogo matere navkljub trdoživi in

dolgoletni ideologiji spolnih vlog. Da bi prišli do teh spoznanj, smo izvedli osebne intervjuje, pridobljene podatke pa analizirali s pomočjo kvalitativne analize. Rezultati kažejo, da je za ženske, ki se ne odločijo za otroke, značilno, da se zavedajo svojih izbir in svobodne odločitve glede svojega življenja, kot ga želijo živeti.

Ključne besede: spolne vloge, ženske brez otrok, moderno materinstvo, spolna identiteta.

Abstract

This article is about voluntarily childless women. Theoretical understanding is establishing institution of gender role, that is manifesting on different manners, above all through ideologic machine of church and with defining woman gender through defining male gender role. Modern maternity, that predicts feminism, does not include maternity as typical part of woman identity. Important shift is introducing fact, that some woman experience motherhood differently, they want changes. In our research we wanted to find out what are the main characteristics of a woman as non-mother, living in the society which has a strong tradition of gender role ideology. To obtain this information the personal interviews have been used. The data has been processed by the qualitative analysis. The results show that childless women want to live their lives as they wish, because they are aware of the choice they have as women, no matter what society expects of them.

Key words: gender role, childless women, modern motherhood, gender identity.

Uvod

Ženske brez otrok so družben pojav, za katerega ne moremo reči, da je šele začel obstajati. Je pojav, ki je v tem družbenem prostoru in času naletel na posluh oziroma je skozi zgodovino »pridobil pogum«, saj ženska spolna vloga ni več enaka, kot je bila nekoč. Ženska se ne uresničuje več le v razmnoževalni funkciji, ne skrbi več samo za potrebe drugih, predvsem otrok, ni več vezana le na domače ognjišče. Še več, ima tudi svoje želje in potrebe. Ne samo to, odklanja celo tisto, kar jo je desetletja v hierarhiji spolov preko ideologij in mitov pojmovalo za žensko in označevalo njeno prvobitno vlogo. Odklanja materinstvo.

Nekatere ženske torej ne želijo biti matere.

V pričujočem članku se osredotočamo na utemeljevanje spolnih vlog, manifestirano preko mitologije, krščanske ideologije in definiranja ženske spolne vloge preko pojmovanja moške spolne vloge, ter na razumevanje sodobnega materinstva. V raziskovalnem delu pa želimo spoznati značilnosti žensk, ki se iz različnih razlogov niso odločile za otroka: kaj jih označuje (v čem so drugačne, če so), kako je njihova odločitev vplivala na njihov način življenja, kakšni so njihovi razlogi za to odločitev, kako doživljajo sebe in svet okoli sebe, kaj je k rigidnosti razumevanja spolnih vlog prispevalo skozi zgodovino krščanstvo, kakšne so značilnosti modernega materinstva in kako ženske danes doživljajo svojo materinsko vlogo.

Spolne vloge skozi čas

Delitev na um in telo je imela za ženske skozi zgodovino usoden pomen, saj so jih različne ideologije, predvsem pa krščanstvo, vezale le na telesni binarni pol. Pamet, razum, mišljenje, s tem pa objektivnost, racionalnost, zmožnost sprejemanja odločitev in produciranja znanosti, so bili pridržani za moške.

Posledice delitve na moško objektivnost in žensko subjektivnost so se kazale tudi v vsej zgodovini izobraževanja pri nas. Tradicionalna vloga žensk je bila prenos znanj in vednosti med generacijami. V razvijanju kulture je delovalo predvsem domače ognjišče (po Wollstonecraft, 1993). Neprezrljivo »sicirno«, distinkcijsko točko

med spoloma pa omeni še Ardenerjeva (1978), ko pravi, da sta spola jasno razlikovana že v naravi, tam, kjer se življenje začne, v rojstvu. Žensko se definira po tem, da je sposobna roditi, in moškega po tem, da tega ne zmore – in to so naravna dejstva. In ženska je mati, gospodinja, žena; moški je uslužbenec, mož, oče. V tem zaporedju. Avtorica (prav tam) opisuje položaj ženske kot prednost, češ: vsi smo bili rojeni, vendar vsi ne moremo rojevati.

Po besedah De Beauvoirjeve (1999) si je težko predstavljati situacijo ženske pred obdobjem poljedelstva. Ženski so sicer bila zaupana težka dela, predvsem pa je bila ona tista, ki je prenašala tovor; a zadnje dejstvo je dvoumno: ta funkcija ji je bila verjetno dodeljena zato, da je moški med skupinskimi premiki ohranil proste roke in se je lahko branil pred morebitnimi napadalci, pred živalmi ali ljudmi; imel je torej najnevarnejšo vlogo, ki je zahtevala tudi največjo moč. Kljub temu pa se zdi, da so bile ženske pogosto dovolj krepke in dovolj odporne, da so lahko sodelovale pri vojnih odpravah (prav tam). De Beauvoirjeva v svojem drugem delu pravi, da je najhujše prekletstvo, ki zaznamuje žensko, dejstvo, da je izključena iz vojaških odprav. »Človek se nad žival ne dvigne s tem, da živi, ampak s tem, da tvega svoje lastno; zato se v človeštvu večvrednost ne pripisuje spolu, ki rojeva, ampak spolu, ki ubija.« (2000: 97.) Kljub vsemu pa so bili tedaj tako kot danes moški po telesni moči najverjetneje v prednosti; v času, ko se je narava človeku najbolj upirala in ko so bila njegova orodja najbolj nerazvita, je bila ta prednost zagotovo izredno pomembna. Kakorkoli že, četudi so bile ženske tedaj še tako krepke, so sužnosti, povezane z razmnoževanjem, zanje pomenile hudo okrnitev: Amazonke so si - po pripovedovanjih - odrezale prsi, kar pomeni, da so vsaj v času svojega vojaškega življenja zavračale materinstvo. Pri normalnih ženskah pa so menstruacija, nosečnost in porod zmanjševali njihove delovne zmožnosti in jih obsodile na dolga obdobja onesposobljenosti: glede obrambe pred sovražniki, glede lastne oskrbe in oskrbe svojega zaroda so bile odvisne od zaščite vojščakov, od lova in ribolova, s katerima so se ukvarjali moški; ker seveda ni bilo nikakršnega nadzorovanja rojstev, ker narava ženskam ne zagotavlja obdobja neplodnosti tako kakor drugim ženskim osebkom pri sesalcih, so ponavljajoča materinstva verjetno zahtevala največji del njihovih moči in časa; otrokom, ki so jih rojevale, same niso zmogle zagotoviti preživetja. To je eno

poglavitnih dejstev z odločilnimi posledicami: začetki človeške vrste so bili težavni; ljudstva, ki so se preživljala z nabiralništvom, lovom in ribolovom, so naravi s hudimi napori iztrgala le skromne plodove; glede na sredstva, s katerimi je razpolagala skupnost, se je rojevalo preveč otrok; ženski je njena nesmiselna plodnost onemogočala, da bi aktivno sodelovala pri povečevanju teh sredstev, hkrati pa je sama ustvarjala nove in nove potrebe (po De Beauvoir, 1999).

Zdi se, kot da bi v času, ki je minil, ženske ne počele nič pomembnega, le rojevale so otroke in skrbele za družino. Tako nam prikazuje zgodovinopisje predvsem na spremljajočih fotografijah, te pa so pomemben agens pomnjenja ali spominjanja. Če se spominjamo le takih žensk, se sprašujem, kako naj potem verjamemo, da je njihova »narava« drugačna, aktivna, intelektualna in kulturna?

Schulz (1998) se sprašuje, ali imamo patriarhat ali matriarhat? Pravzaprav vseeno, saj ugotavlja, da so tako moški kot ženske nesrečni. Nekaj se mora spremeniti. Treba je najti nove vloge oziroma: stare, tradicionalne vloge spolov niso več primerne, treba jih je zavreči. Naš svet trpi tako zaradi očetovske kot zaradi materinske orientacije. Oba modela, če ju prakticiramo enostransko, sta za v koš. Matere že dovolj dolgo nalagajo na ramena otrok šaro izročilnih predstav o vzgoji. Očetje že dovolj dolgo igrajo vladarje, ki sami zase prav dobro vedo, da so sužnji – namreč sužnji države, družbe in žensk. S tem se strinja Jalušičeva (1992), saj danes kvalitete žensk niso več pomanjkljivosti. Pravi, da so ženske moralnejše od moških in imajo kvalitete, ki so jih poprej imeli za pomanjkljivosti (npr. manj fizične moči, rojevajo ...). V resnici so to prednosti, ki bodo prihodnji družbi bolj koristile kot fizična moč in nasilje. Obrat in razlika od zagovornic/-kov pravic žensk v 18. stoletju sta očitna: tam so bile ženske nekrepostne (kriva je bila vzgoja). V 19. stoletju so začeli zastavljati vprašanje, ali ni z vstopom v politično javnost ogrožena ženska krepost sama, kajti politika je veljala za izprijeno. Tako naj bi žensko zaščitili pred negativnimi vplivi polja javnega. Dali so ji občutek, da je potrebna na drugem področju (prav tam).

Irigarayeva (1995) podaja rešitev za položaj ženske izven družine. Sprašuje se, kako le-tej povečati vrednost? Neobhodno potrebno je vpisati pravice žensk v ustave. Ženske potrebujejo specifične pravice. Še vedno živimo v družinsko-religioznem okviru, kjer predstavlja ženska telo, moški pa glavo. Njuna identiteta je bila opredeljena izključno z odnosom do družine. Treba jo je ponovno

zamisliti kot identiteto polovice človeške vrste: kot ženski spol, še predlaga Irigarayevea.

Sicer se po Schulzu (1998) od sedemdesetih let ženske že orientirajo nanovo, moški pa se šele zdaj začenjajo. Napredna družba ob koncu 20. stoletja ponuja za to obema spoloma enake možnosti. Če se bomo obdržali v naslednje tisočletje, meni, bomo lahko rekli, da smo imeli srečo; če ga hočemo preživeti, potrebujemo drugačne strategije in drugačno reševanje konfliktov, kot smo jih poznali doslej. Gre za zelo resno zadevo, ne za šalo, ki bi jo obravnavali v TV-klepetalnica, v modnih revijah in satiričnih časopisih, še pravi Schulz.

Mitologija – utrjevalec spolnih vlog

Miti delujejo kot podlaga za utrjevanje predstav o nezmožnosti spremembe moškosrediščne urejenosti družbe. V zahodni kulturi pri vrednotenju ženske predstavlja pomembno vlogo grška mitologija – mit o Pandorini skrinjici in njene interpretacije – ter Sveto pismo – zgodba o izgonu iz raja in njene interpretacije.

Antična mitologija ponuja mit o Pandori, ki je dobil svojo klasično podobo v Heziodovi Teogoniji. V njej ženska predstavlja Zevsovo (vrhovni bog v grški mitologiji) maščevanje nad ljudmi, ki ga izzove Prometej (Rotar, 1987: 36–37). Zevs je popolne ljudi (antropoi) spremenil v nepopolne (andres), ki poleg sebe nujno potrebujejo svoje dopolnilo in hkrati nasprotje – ženske. Prvo žensko, Pandoro, ki jo Heziod imenuje lepo zlo, je Hejfast (v grški mitologiji bog ognja in zaščitnik rokodelstva, Zevsov sin) oblikoval po podobi boginj, čistih devic, izdelal pa jo je iz prsti in vode. Zevs pošlje Pandoro k Epimeteju, in ko ta odpre njeno skrinjico (kar je prispodoba za vulvo ali himen), se nad človeštvo zgrnejo vse nesreče, težave in bolezni (prav tam).

Pandora je tako v prej popolno skupnost uvedla spolnost in po Heziodu ukinila zlato dobo, ko »so moški rodovi živeli na zemlji brez vsakršnega zla, brez težkega dela in brez vsake hude bolezni« (Millet, 1985: 27–28, po Okički, 2000). Zlo je na svet torej prišlo z žensko in spolnostjo. Kate Millet poudarja, da so stari Grki vedno, kadar so želeli spolnost povečevati, s falusom slavili plodnost, ko

pa so hoteli spolnost očrnuti, so navajali Pandoro, njeno »čud psice in sleparsko naravo, polno krutosti in hrepenenja, ki izčrpava telo«.

Poleg Pandore nudi antična mitologija še nekaj podobnih negativnih ženskih likov, npr. pošasti, kot so gorgone, harpije in sirene, moškim sovražne Amazonke ter čarovnice, kot sta Medeja in Kirka, ki imata obe opravka s spolnostjo. Evripidova Medeja v skladu z lepim zlom pove, da je narava naredila ženske povsem nezmožne za dobra dejanja, spretno le pri povzročanju zla (Rotar, 1987).

Sveto pismo pa nam ponudi poročilo o izgonu iz raja. Milletova (po Okički, 2000) meni, da je zgodba o Adamu in Evi zgodba o tem, kako je človeštvo spoznalo spolno občevanje. Spoznanje naj bi bilo le prispodoba za spolnost, ki jo prva izkusi Eva, zapeljana od falične kače (kača kot simbol za penis). Adam podleže šele potem in se izogne neposredni krivdi za greh. Podobno kot v antični verziji mita o padcu človeštva tudi tukaj ženska poruši idealni svet brezdelja, oblastniški bog pa svoje podložnike kaznuje zaradi odkritja spolnosti. Adam je obsojen na garanje »v potu svojega obraza«, Evi pa sta zaukazana podrejenost moškemu in »biološko delo«, rojevanje.

V 18. stoletju je začela izginjati antična in srednjeveška podoba demonične, poltene, zlu podvržene ženske narave, namesto nje pa se je uveljavila predstava o brezspolni, pasivni, skrbni materi in soprogi, »angelu doma«. To pozitivno, materinsko podobo ženske pooseblja lik device Marije. V njem se uresničuje mit o materini nesebičnosti, radodarnosti, katere največje zadoščenje je žrtvovanje same sebe. Devica Marija predstavlja čistost ženske, ki služi svojemu otroku, saj je nedotaknjena od skrbi ali strasti (Jogan, 1990). Maca Jogan še ugotavlja, da je bilo malikovanje materinstva, utemeljeno na razlagi naravnega, reprodukcijskega poslanstva žensk, zelo prepričljivo in je zato dajalo vtis naravnosti, celo samoumevnosti, Vendar pa je bilo to idealiziranje materinstva v katoliški ideologiji vedno element sistematičnega ohranjanja in utrjevanja patriarhalne organizacije kot univerzalnega principa življenja v vseh družbenih sferah. Nikoli ni namreč šlo za malikovanje kakršnega koli materinstva, temveč zgolj patriarhalno določenega (to dokazuje izjemno odklonilen odnos do nezakonskih mater in nezakonskih otrok), in tudi ne za problematizacijo konkretnih razmer za večinske (delovne) sloje, v katerih je v vsakdanjem življenju potekalo materinstvo, temveč za

ohranjevanje obstoječe patriarhalne organizacije življenja v družini in družbi (prav tam).

Ideologija krščanstva in ženski značaj

Cerkev je dodobra izrabila željo po izobrazbi in branju, ki so jo gojile ženske v prejšnjih stoletjih. Če sodimo po naslovih, si je verska literatura predvsem prizadevala vzgajati ženske za ponižnost, uslužnost in bogaboječnost. Knjige so ponujale identifikacijske modele, ki jih je bilo nemogoče doseči, saj zgodbe niso vsebovale nič zemeljskega, vsakdanjega. Vpeljevale so tri sprejemljive statuse žensk, in sicer device, vdove in zakonske žene/matere, vse tri statuse pa so konceptualizirale tako, da jim nikoli ni bilo mogoče popolnoma zadostiti (po Leskošek, 2002). Leskoškova ugotavlja, da so bili ti modeli v svojem idealu nedosegljivi in so hkrati delovali kot močno disciplinsko orodje, saj je bil strah pred grehom močan, posledice hude, hkrati pa se ni bilo mogoče izogniti grehu ali kršenju zapovedanega načina življenja, saj je bil ta nedosegljiv. Knjige so hkrati popisovale vse mogoče grozljive kazni, ki so se zgodile grešnim dekletom in ženam. De Beauvoirjeva (1999) omeni moralne predstave, ki se nanašajo na vprašanje abortusa, ko je krščanstvo zarodek obdarilo z dušo; abortus je tako postal zločin proti samemu plodu. Torej zarodek ima dušo, ki ji s tem, ko jo brez krsta uničimo, zapremo vrata v raj. De Beauvoirjeva (2000) poudarja, da cerkev ob določenih priložnostih – v vojnah ali pri smrtnih obsodbah – dovoljuje poboje odraslih ljudi, za zarodke pa hrani svojo nepopustljivo humanitarnost. Zarodek ni odrešen s krstom: toda v času svetih vojn proti nevernikom tudi ti niso bili odrešeni, pa so njihovo pobijanje kar se le da vneto spodbujali. Vse žrtve inkvizicije prav gotovo niso bile deležne božje milosti, tako kot je niso deležni vojaki, ki umrejo na bojnem polju, in zločinec, ki ga obglavijo pod giljotino. Zakaj torej Bog ne bi mogel v svoja nebesa sprejeti zarodkove duše (prav tam)? Tu v resnici zadevamo ob dolgotrajno in trdoživo tradicijo, ki nima nobene zveze z moralo.

Iz tega začaranega kroga je bilo – tako kakor iz Cerkve – težko izstopiti. Ker ni bilo druge literature in izobrazbe, so bili ponujeni ideali in kazni kot referenčni okviri za vsakdanje življenje. Težko je bilo o sebi misliti drugače (Leskošek, 2002).

De Beauvoirjeva (1999) opisuje Cerkev kot ustanovo, ki izraža patriarhalno kulturo in ji služi, v njej pa se za žensko spodobi, da je priključena moškemu. Samo kot njegova pohlevna služabnica bo lahko postala tudi blagoslovljena svetnica. Tako se v jedru srednjega veka izoblikuje najbolj dovršena podoba ženske, kakršna koristi moškim: obličje Kristusove matere obda svetniški sij. Devica Marija je obratna figura grešne Eve; njena noga pod seboj mečka kačjo glavo; prek nje prihaja zveličanje, tako kot je prek Eve prišla poguba. V oči vpadljiva je črno-bela dualna porazdelitev atributov lika Eve in device Marije, ki ju religija ponuja: Eva je kriva, Marija brez krivde, Eva je posredno povzročila spolno slo, Marija je spočela "brezmadežno", Marija se je pokorila božji volji, Eva pa je neposlušna Bogu (prav tam). Štularjeva (1999) opozarja na skrito in nepremagljivo težavo: ženske naj bi težile k približevanju liku Marije, vendar nikoli ne morejo doseči ideala, saj ne morejo biti device in hkrati matere (sploh pa ne matere Boga). Lahko so le eno ali drugo, kar pomeni, da so lahko le polovične, nepopolne. Rdeča nit obeh razpoložljivih identitet je krivda: krivda zaradi spola samega, saj je ženski spol zakrivil izgon iz raja, in krivda zaradi ne(z)možnosti doseči ideal Marije. Nenehno in večizvorno produciranje krivde pa omogoča podredljivost žensk (prav tam).

Materinstvo kot naravni pojav ne zagotavlja nobene moči. Edina možnost, da ženska premaga svojo izvorno napako, je to, da se ukloni božji volji, ki ji namenja podložnost moškemu. In tako podrejena si lahko v moški mitologiji pridobi novo vlogo. Dokler je hotela vladati in dokler se ni očitno odrekla svojemu položaju, so jo pobijali in poniževali, kakor podložnica pa bo lahko spoštovana. In ker je bila zaslužnjena kot Mati, bo tudi ljubljena in spoštovana predvsem kot mati (prav tam).

Ideologija materinstva in nadzor

Kot smo lahko videli, je bila celotna ideologija materinstva močno podrejena katoliški veri in njeni organizaciji vsakdanjosti, ki je temeljila na materinstvu kot dolžnosti, in ne kot izbiri. Vsa svetost in nadnaravnost sta izhajali iz vere in ljubezni do "Stvarnika". Mati je bila ena izmed vlog v organizaciji vsakdanjega življenja, ki je omogočala delovanje Katoliške cerkve.

Ženske so zato morale najprej sekularizirati svojo materinsko vlogo, da so potem lahko do svojega materinstva postavile manj zavezujoč odnos. Sekularizirale so ga z zahtevo do splava, legitimiranjem nezakonskih mater in otrok ter nenazadnje z zahtevo po civilni poroki in razvezi. Kljub vsemu pa jim je težave povzročalo prepričanje o naravni poklicanosti za materinstvo. V kolektivnem in tudi profesionalnem spominu narava pogosto nastopa kot materinski instinkt, ki ostane do konca nepojasnen (po Leskošek, 2002).

Glede na to, da so velikokrat ženske tiste, ki reproducirajo patriarhalno ideologijo in vzdržujejo svoj položaj na poziciji podrejenega, se postavlja vprašanje, kateri so glavni viri prenosa patriarhalnih vzorcev mišljenja iz generacije v generacijo. Veliko število žensk namreč (še vedno) razume družino kot osnovno družbeno institucijo, kjer se lahko realizirajo – v vlogi matere in žene. Tako se srečamo s paradoksom, da so ravno ženske, ki naj bi jih tradicionalna patriarhalna družina najbolj ogrožala, glavne protagonistke ohranjanja androcentrizma. »Vzgojite ženske enako kot moške,« pravi Rousseau, »in čim bolj bodo podobne našemu spolu, tem manj moči nad nami bodo imele.« (Wollstonecraft, 1993: 72.) Tako v polje družbeno vidnega tudi dejavnost žensk stopa predelana: na eni stani jo prikazujejo kot lepo in privlačno, po drugi pa kot za obstoj celotne družbe zelo pomembno.

Maca Jogan (1990) piše, da je največjim dominacijskim obremenitvam vedno sledilo največje romantiziranje in olepševanje dejanskega položaja žensk, da bi slednji postal sprejemljiv za vsako posameznico in da bi se zakrila dejanska instrumentaliziranost. Za nemoten potek vsakdanjega družbenega življenja je bilo nujno prikriti prikrajšanost žensk. Akterji tega ideološkega govora so svoje interese in realno stanje žensk simbolno popravljali s povečevanjem družine in materinstva. Dejansko pa je bilo glorificiranje materinstva eden najbolj perverznih in zahrbtnih mehanizmov diskriminacije in ohranjanja spolne hierarhije ter je služilo kot krinka za hudo izkoriščanje in nadzorovanje žensk (prav tam).

Pri vsem ideološkem razpravljanju o materinstvu pa ne gre za nič drugega kot za nadzor nad žensko reprodukcijo in s tem nad žensko nasploh. Leskoškova (2002) utemeljuje, da je bila ravno reprodukcija predmet nadzora in uravnavanja v vsej zgodovini in je globoko vtisnjena v kolektivni spomin žensk. V časih, ko reprodukcije niso uravnavali z medicinsko tehnologijo,

je na njen nadzor najmočnejše vplivala katoliška organizacija ženskosti in njene reprodukcije s sistemom socialnega nadzora in kaznovanja. Pozneje se je v isti nadzor vključila še medicina. Znanost, zlasti medicinska, je povzročila številne zmote, ker je odločala o vprašanjih, ki so npravna, socialna, kulturna in filozofska, ne pa samo medicinska, in je napačno poučevala o spolnem življenju. V tistem času so torej prepoznavali isto ideologijo, ki se je iz vere nadaljevala v različnih znanostih, še zlasti v medicini, ki je imela moč poseganja v človeško telo, kar je bilo usodno za ženske, ker je omejevalo njihovo svobodno voljo. Rezultata teh posegov sta bila z vedno večjo osveščenostjo dva. Prvi, ki se je dogajal v manjšem obsegu, je bilo prostovoljno materinstvo, drugi pa so bile odločitve samskih žensk, da kratko malo ne bodo imele otrok, s čimer so se izmahnile nadzoru in obdržale svobodno voljo odločanja o sebi. Obe odločitvi sta bili enako radikalni in sta odsevali željo po večji osebni svobodi in svobodni volji pri ravnanju z lastnim telesom. V okolju, kjer sta bila formalni in neformalni nadzor močna, sta bili ti dve odločitvi edini mogoči, saj sta bili intimni, osebni in vanju ni bilo mogoče posegati s tehnologijo. V odločitve so sicer posegali z javno moralo in drugimi družbenimi pritiski, vendar je nastanek ženskega gibanja, zlasti njegov vpliv na spremembe mentalitet, dajal dovolj moči za upiranje družbeni organizaciji materinstva, ker je legitimiral svobodno voljo. Razprave na prelomu stoletja, še pravi avtorica (prav tam), moramo zato razumeti zlasti kot dekonstrukcijo te organizacije, ki pa ni bila enostavna, saj je bila obremenjena z močnimi moralnimi in etičnimi kodami: materinstvo je namreč enačeno z ženskostjo; je najlepši in najnaravnejši poklic, ki je ženski prirojen; ženska moč je v materinski ljubezni; ženske, ki si materinstva ne želijo, niso organsko normalno razvite; ženski da pravi pečat šele materinstvo; odrekanje materinstvu je egoizem in sebičnost; šele izobraženost povzdigne žensko v pravo mater; razmerje do otroka prihaja iz globin človeškega obstoja ženske ter določa smer njenim čustvom in odrekanju; življenje v družini je zato vpeto v prirojene odnose, ki jih ni mogoče obiti ali zatajiti (prav tam).

Ženska je torej ženska le tedaj, ko je mati.

Moderno materinstvo

Uravnavanje rojstev, ki označuje predvsem čas modernega materinstva, pravzaprav ne označuje zgolj tega časa. Tudi do konca 18. stoletja so si nekatere ženske zaslužile naziv čarovnice, ker so želele vzeti stvari v svoje roke in preusmeriti svojo usodo. Z razlago, da je ženska spolnost povezana s hudičem, je cerkvena oblast opravičevala poboj žensk – do konca 18. stoletja je bilo v Evropi pobitih 6 milijonov žensk (Jogan, 1990), obdolženih čarovništva. Heinsohn in Steiger (1993) ugotavljata, da so bile “modre” ženske tisoč let edine zdravilke ljudstva in so delovale izključno brez moške konkurence. Ginekologija in porodničarstvo sta namreč kot glavni področji delovanja v zdravilstvu postopoma prešla v domeno moških.

Sheila Kitzinger (1994) poudarja, da je Katoliška cerkev s sovraštvom gledala na babice tudi zaradi tega, ker je moč zdraviteljice ogrožala moško avtoriteto Cerkve, ker so delovale vzporedno in v nasprotju s cerkvenimi oblastmi in moškim zdravilstvom, ki ga je urejala Cerkev. V predindustrijskih družbah je bil namreč dejanski ali vidni nadzor rojstev vedno bistvenega pomena in povezan z dobrobitjo celotne družbe. Vemo pa, da tisti, ki imajo moč nad plodnostjo, vladajo družbi. Kot navaja Kitzingerjeva, se je teološko prepričanje, da je ženska duša neodporna pred hudičem in zlom, odražalo tudi v obravnavanju nosečnosti. Do 18. stoletja je imela Katoliška cerkev nosečo žensko za grešnico. Če je ženska v nosečnosti ali pri porodu umrla, so ji lahko odrekli pokop v posvečeni zemlji in so jo pokopali na tistem delu pokopališča, ki je bilo namenjeno morilcem in samomorilcem.

Bogovič in Skušek (1996) ugotavljata, da se je skozi vsa sedemdeseta leta in še v začetku osemdesetih delež verujočih vseskozi zmanjševal. Na osnovi podatkov, ki jih navaja Toš (po Bogovič, Skušek, 1996) se vse do leta 1983 kaže jasno izražena pozitivna povezanost med upadanjem rodnosti in sekularizacijskimi procesi. Pri spremembah v nivoju rodnosti imajo namreč čedalje pomembnejšo vlogo tudi sociopsihološki procesi, ne več samo socialni in ekonomski procesi. Delež verujočih v Sloveniji po letu 1983 kaže na ponovno oživljanje religioznosti, vendar pa rodnost še vedno upada z nič manjšo intenziteto. Avtorici navajata, da ne gre

za ponovno oživljanje krščanske ideologije, ampak za povratak h krščanski obredni tradiciji: božič, velika noč, poroke, pogrebi, krsti. Povečalo se je število vernikov, ki obiskujejo verske obrede samo ob večjih praznikih, in tudi verujočih, ki so do same Cerkve ravnodušni. Razlike med vernimi in nevernimi v načinu življenja slabijo. Oboji se ločujejo, živijo v zunajzakonski skupnosti in uporabljajo različne kontracepcijske metode pri načrtovanju družine. Glede na omenjene ugotovitve avtorici zaključujeta, da z izboljšanjem življenjskega standarda ne moremo pričakovati zvišanja ravni rodnosti.

Švabova (2001) poudarja, da materinstvo danes ni več ekskluzivna ženska identiteta in prioriteta med odločitvami v ženskem življenjskem poteku. Prav tako se ženskam ni treba osvoboditi od izkušnje materinstva, ampak od institucije materinstva. Spreminjajo se prioritete v življenjskem poteku posameznice v postmodernosti. Bolj kot za to, da se ženske ne odločajo več za materinstvo, gre za predvsem časovno fleksibilizacijo možnosti odločanja za materinstvo, ki se največkrat realizira kot odlašanje odločitve za materinstvo na poznejša leta v življenjskem poteku.

Feminizem je uspel destabilizirati utrjene opozicije in je napovedal konec sveta, razdeljenega na spole in kodirane opozicije, pravi Sukičeva (2001). Spolna identiteta je tako vse bolj fluidna, pogosto skupna tako moškim kot ženskam, transseksualna. V sredini šestdesetih je bila androgenost ključna seksualna koda. Sukičeva nadaljuje, da plavajoče, igrive, prehodne identitete postajajo bistveno manj odvisne od standardnih dejavnikov vpliva na oblikovanje socialnih identitet, saj so vse bolj vezane na procese imaginacije in fantazije. Z zgodovinske perspektive dvajsetega stoletja je mogoče reči, da se je ideologija spolnega razlikovanja prevesila v ideologijo spolne nevtralnosti. Spolna nevtralnost, kot jo opiše Sukičeva, bi lahko bila ideal tega, kar bi družbeni spol lahko predstavljal, mogoče celo konec prepada med spoloma, vendar pa se Archer in Lloydova (1982) s tem ne strinjata, ker je lahko androgina družba vse prej kot realnost. Pravita, da mora v družbi obstajati neka organizacija, znotraj katere se bodo obstajajoče skupine med sabo razlikovale. V naši družbi je za to razlikovanje osnovna enota spol. Predlagata, da bi lahko to enoto zamenjala leta (kot mogoče že velja do pubertete), vendar se bomo oklepali enostavnejšega in očitnejšega, in to je: *jaz sem ženska, jaz sem moški* in zaznave, ki so na to vezane. Zavirškova (1994) pa je mnenja, da ne glede na to, ali

se ženska odloči imeti otroka ali ne, je dejstvo, da ima ženska lahko otroka, pomembno tako za definiranje lastne podobe o sebi kakor tudi za to, kakšna sporočila bo človek na temelju biološkega spola sprejemal iz zunanjega sveta. Nekatere se za otroka odločijo in jim to predstavlja možnost, drugim predstavlja otrok nujnost. Vsem pa je skupno to, da so družbena pričakovanja usmerjena v spodbujanje rojstev in da so zato tiste, ki otroka iz kakršnih koli razlogov nimajo, označene kot nenavadne in včasih tudi kot nemoralne. Danes je za patriarhalno ideologijo sprejemljivejša ženska, ki sama skrbi za otroke, kot tista, ki je brez njih (prav tam).

Doživljanje materinstva

Ta ambivalentni odnos do materinstva, ki obstaja v patriarhalni družbi, dobro opiše Poniževa (2003) in odmeva predvsem v literaturi. Prikazovanje podob mater je tako skorajda vedno identično upodabljanju ženske, kar pomeni, da gre ali za idealizirane like, torej takšne, ki utelešajo patriarhalne predstave o dobri ženski/materi, ki se je vselej pripravljena žrtvovati, zatreti svoje lastne interese (seveda tudi lastno seksualnost), ali pa za nepreračunljive, nepredvidljive, za družbo manj sprejemljive like. Izgon ali negativno prikazovanje mater sta prisotna že v ljudski ustvarjalnosti. V pravljicah bratov Grimm so matere ali odsotne ali pa nastopajo kot zlobna bitja, največkrat v vlogi mačeh. Tudi slovenska ljudska ustvarjalnost v tem pogledu sledi evropskim tokovom; mladi Bredi streže po življenju hudobna tašča, ki se ne more sprijazniti, da sin zdaj pripada drugi ženski, in je torej primer oblastne matere, lepa Vida pa pozabi na svoje materinstvo, ko se ji zazdi, da bo njeno hrepenenje našlo svoj cilj, kar uteleša lik matere, ki ne skrbi za svojega otroka z vse zatajajočo ljubeznijo (prav tam).

Otrok je le redko izraz ugodja, ugotavlja Vojska - Kušar s sodelavkami (1993), saj na otroka gledamo predvsem skozi očala obveznosti, odrekanja ter žrtvovanja časa in lastnega uveljavljanja na njegov račun. Otroka imamo za dodatno obremenitev, ki nam onemogoča naše lastno ugodje.

Začrtani diskurz o materinstvu izpostavlja predvsem problematičnost in spornost tega, da sposobnost rojevanja – ne glede na to, ali se ženska odloči imeti otroka ali ne – velikokrat

postane odločilna za njen status in položaj v družbi ter posledično za definiranje lastne podobe o sebi.

Tako poudarjanje in povičevanje materinstva pa marsikatera ženska občuti kot pritisk, ki je lahko osrednjega pomena pri njeni odločitvi ne glede na to, ali si otroka želi ali ne. Kot meni Mojca Urek (1998), je ženska, ki se iz kakršnega koli razloga ne odloči za otroka, pogosto označena kot nenavadna, nemoralna in sebična. Istočasno pa se domneva, da si vse ženske želijo roditi ter da je največja izpolnitev, ki jo ženska lahko doseže, rojstvo otroka. Zato naj bi bila ženska, ki ni nikoli imela otrok, čustveno in osebnostno neizpolnjena. V tem kontekstu materinstvo pomeni obligacijo, nujnost, in ne eno izmed možnih izbir. Poleg tega pa vsaj začasno pomeni tudi izgubo drugih socialnih identitet (prav tam).

Kitzingerjeva (1994) pravi, da imajo danes ženske svojega otroka za zasebno razkošje. Ena od posledic takega družbenega odnosa je, da vedno več žensk pričakuje rojstvo in prve naloge materinstva v povsem poslovnem duhu. Odločene so, da bodo to stvar dobro opravile, vendar jih zanima predvsem, da bi se tako na delu kot v zasebnem življenju vrnile v stanje pred rojstvom otroka. To pogosto pričakujejo tudi delodajalci, kolegi, prijatelji in celo partner. To naj bi bila "vrnitev v normalo".

Veliko žensk ne opravi "brskanja po sebi" in se odloči za otroka kot eno izmed samoumevnih epizod v poteku svojega življenja in njegovih sosledij. Predvsem je po besedah Brajše (1987) treba materinstvo končno demistificirati. "Prava" mati morajo otroku postati oba starša, družinski člani, ožja in širša okolica, in ne le sveta in edina žena – mučenica, ki se mora izničiti kot posameznica in osebnost, da bi nam dala uspešnega potomca. Okolje pa naj neha vsiljevati svoj model materinstva, moramo ga detabuizirati in opustiti mišljenje, da je in mora biti popolno, saj taka miselnost frustrira in bremeni mater in bega otroka.

Nekatere ženske so danes prepričane, da so same in da so bile preslepljene. Gre pa bolj za to, da so sprejele dane interpretacije, mistifikacije, ideologije znanstvenikov, krščanskih nauk in (pre)samozavestnih moških za svoje. Niso razmišljale drugače. Tu je njihov, naš del krivde. Zaradi tipičnih značajskih potez so bile mogoče sprva res bolj sledljive bogaboječim vernikom, nato pa so sledile toku, ki je bil že tako močan, da je do današnjih dni ustvaril popoln vtis.

Namen raziskave in njeni okvirni izsledki

Problem znotraj te teme vidimo predvsem v tem, da pri nas doslej ni bilo izvedenih raziskav na to temo oz. se to vsebinsko polje še ni dobro tematiziralo. V Veliki Britaniji obstajajo društva članov predstavnikov "ne-staršev", obstajajo raziskave, ki skušajo ugotoviti, zakaj si samo nekatere ženske ne želijo otrok in kdo so te ženske. Problem je seveda v tem, da je to še ena izmed tem, ki jo moramo previdno "odpirati", je tabu, ki postavlja na glavo kulturno in zgodovinsko zasidrane spolne vloge, ki so do sedaj pomenile takšno, in ne drugačno žensko spolno identiteto.

Naša raziskava se je osredotočila na temo, ki je za nekatere nova, nekatere pa se z njo soočajo: ženske, ki se iz različnih razlogov niso odločile za otroke. Osnova našega raziskovalnega zanimanja so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

- kdo so ženske, ki se niso odločile za otroke, ali jih morda združuje kakšna skupna lastnost, kako se doživljajo in kako doživljajo materinstvo, otroke,
- ali morda svojo odločitev pripisujejo vzgoji, ki so je bile deležne, in pomembnim drugim iz otroštva (kakšen je odnos z očetom in mamo),
- kakšen je njihov odnos do živali (ali imajo morda kakšno žival, ki jim nadomešča odnos otrok - mati) in vere, ki je skozi zgodovino temeljno strukturirala tradicionalno in danes konzervativno razporeditev spolnih vlog,
- s kakšnimi odzivi okolice se soočajo kot "ne-matere" in kako to doživljajo.

V raziskavi je sodelovalo 5 žensk, starih od 38 do 62 let, ki se niso odločile za materinstvo, a imajo partnerja, torej niso samske. Po izobrazbi so: specialna pedagoginja, sociologinja, vzgojiteljica, psihologinja in pedagoginja. Z njimi smo izpeljali polstrukturirane intervjuje ter jih kvalitativno analizirali po korakih, ki jih priporoča Mesec (1998).

Poglejmo okvirne ugotovitve naše raziskave o ženskah, ki so se odločile za življenje brez otrok:

- Intervjuvanke imajo kar nekaj skupnih značilnosti, če sklepamo na podobnost odgovorov na vprašanja v intervjuju. Predvsem je

podoben njihov pogled na življenje, ki so si ga izbrale, saj menijo, da so zaradi tega svobodnejše, nimajo takšne odgovornosti, kot je skrb za otroka, same izbirajo, kako bo njihov dan potekal, odvisne so same od sebe, nič jih ne omejuje ipd.

- Vse intervjuvanke se doživljajo kot srečne in zadovoljne s svojim življenjem. Pri tem je ključno, da nimajo nobenih obžalovanj glede življenja, sploh kar se tiče njihove odločitve glede otrok. Njihova življenjska orientacija je zelo optimistična, ne zmorejo pa se identificirati z ljudmi, ki igrajo žrtev, ki pasivno čakajo na rešitev svojih težav, ki vztrajajo v stvareh, ki jih ne razveseljujejo.
- Sebe so postavile na prvo mesto, ne zanima jih, kaj pravi okolica na njihovo odločitev. Menijo, da bi se prav tako lahko tudi same čudile, zakaj se nekatere ženske odločijo za otroke. Okolica težko razume njihovo odločitev. Sorodniki so potrebovali nekaj časa, da so se privadili na njihov izbran način življenja, drugim ljudem pa niso razlagale, da nočejo otrok in da ne gre za to, da jih ne morejo imeti. Težko najdejo skupno temo z ženskami, ki so matere, ker bi se te rade pogovarjale le o svojih otrocih. Drugače pa ženske, ki so matere in svoje delo dobro opravljajo, spoštujejo.
- Skozi analizo podatkov, pridobljenih z intervjuji, ni bilo mogoče ugotoviti posebnih razlogov, zakaj so se odločile za življenje brez otrok. Razlog take odločitve, kot kaže, niso nikakršne travmatične, neprijetne izkušnje iz otroštva ali življenja nasploh. Značilno za intervjuvanke je, da živijo v okolju, ki jih sprejema takšne, kot so, in so zato verjetno lažje izoblikovale in uresničevale svoje želje. Medtem ko je za nekatere ženske to otrok, je za ženske iz naše raziskave to življenje brez otrok. Gre za ženske, ki vedo, da imajo izbiro, in jih ni strah izražati se in deliti mnenje z drugimi – tudi zato, ker imajo dobro podporno okolje. Na splošno dajejo vtis odprtih oseb, ki skozi življenje stopajo neobremenjeno in brez tabu tem.
- Intervjuvanke so bile deležne različne vzgoje. Iz njihovih pripovedi je mogoče izluščiti bodisi skladno vlogo matere in očeta pri vzgoji ali pa vlogo matere, katere beseda najpogosteje obvelja v družini, in očeta, ki se strinja z ženo ter nastopa kot bolj tih, umirjen, nepredvidljiv, racionalen član družine. Ena izmed intervjuvank tudi jasno izrazi željo po tem, da bi moralo biti več

moških podobnih njenemu očetu.

- V raziskavi smo pregledali tudi teme, kot so: odnos do živali, odnos do vere in obstoječe veroizpovedi, odzivi okolice, odnos do staršev, otroštvo intervjuvank. Najbolj zanimiv je odnos intervjuvank do živali, saj se izkaže, da so živali v primeru vseh petih zgodb pomemben člen v njihovem življenju. Vse so imele oziroma še imajo vsaj kakšno žival – praviloma psa. Živalim dajejo velik pomen, si ne predstavljajo življenja brez njih in jim namenjajo pozornost, kot bi jo namenjale otroku, če bi ga imele. Nobena izmed intervjuvank ne pripada nobeni veroizpovedi. Če zase pravijo, da verujejo, verujejo v stvari, ki so vsakdanje, kot je nasmeh, ali pa verujejo v energijo, ki usmerja življenje. Ne verujejo v boga, ki ga predpostavlja širša družba. Nad religijo svoje družbe so celo ogorčene, saj skuša nadzorovati posameznika in ga zaslužniti z obljubo kazni v primeru grešenja in kršenja zapovedi.

Intervjuvane ženske na nek način opozorijo na dejstvo, da imamo vedno možnost izbire, tudi pri stvareh, ki so se že zgodile in nad katerimi predhodno nismo imeli vpliva ali smo mislili, da ga nimamo. Imamo namreč možnost lastne odločitve o tem, kako bomo stvari doživeli in kako na njih reagirali. To velja vsepovsod – doma, v službi ali v gozdu, kjer doživimo bližnje srečanje z medvedom. Skratka, potreben je le pogum, predvsem prvič, kajti kasneje imamo ob sprejemanju podobnih odločitev za sabo že izkušnjo.

Raziskava Gillespijeve (2003) ter raziskava McAllsterjeve in Clarkove (1998) dajeta nekaj rezultatov, ki predstavljajo paralele ali nasprotja v primerjavi z zgodbami intervjuvank naše raziskave. Nekatere, predvsem starejše ženske v teh raziskavah, so bile verne, zato naj ne bi imele otroka izven zakona, medtem ko intervjuvanke naše raziskave niso verne, vero kot vrsto veroizpovedi celo zavračajo ali pa jo razumejo na svoj način – vera v nasmeh, v boljši jutri.

Večina vezanih v raziskavah doživlja svojo zvezo kot zelo trdno in podpirajočo; starševstvo doživljajo kot finančno in emocionalno tveganje – intervjuvanke v tujih raziskavah se sprašujejo celo, zakaj bi imele otroka, kaj bi imele od tega; v dobrem starševstvu vidijo veliko žrtev, ki ruši ravnovesje dveh – k temu bi dodali visoka pričakovanja do materinstva in partnerstva večine intervjuvank, ki smo jih intervjuvali.

Skoraj vse ženske v raziskavi McAllsterjeve in Clarkove so bile zaposlene, vendar avtorici ne najdeta izstopajoče karijerne ambicije. Delo jim pomeni priložnost in podporo na poti neodvisnosti, ne pa način, da postanejo moderne ženske ali da želijo prevzeti moško vlogo v svetu dela. Ne gre za izbiro dela namesto starševstva – izbrale so delo, ki jim je v veselje, in izbrale so življenje brez otrok.

Skupno intervjuvankam naše raziskave in intervjuvankam tujih raziskav je, da starševstvo doživljajo kot: žrtvovanje samega sebe, odgovornost, breme, dolžnost, nesvobodo pri odločanju, saj so vezane na otroka, ki odloča o njihovem času. Mnogi jim očitajo sebičnost, ki opisuje nekoga, ki noče nositi odgovornosti do drugega. Vendar ta vtis družbe ni pravilen, saj zase pravijo, da so odgovorne osebe in da imajo rade otroke. Kritične pa so do tistih, ki imajo otroka, a so neodgovorni.

Zaključek: ženske, ki nočejo biti matere

To so predvsem ženske, ki se ne obremenjujejo s svojim načinom življenja. Odločile so se za življenje brez otrok, izbrale so stil življenja, ki ne vključuje otrok, vsaj svojih ne. Zanimivo je namreč, da zgodba vsake intervjuvanke iz naše raziskave kljub temu vključuje otroke oziroma delo z njimi. Ne gre torej za to, da otrok ne bi marale, celo rade so v njihovi družbi, niso pa pripravljene prevzeti odgovornosti za lastnega otroka. Pozornost, ki jo sicer marsikatera ženska posveča svojemu otroku, intervjuvane ženske posvečajo svojemu domačemu ljubljencu – psu. Ne zlati ribici, ne mački, ne hrčku, temveč psu, bitju, ki velja za eno tistih živali, ki je zelo odvisna od človeka. Tako v smislu fizičnega preživetja kot tudi v smislu nege, igre, naklonjenosti, bližine, ki psu zagotavlja duševno hrano in zaradi katere ne postane otožen in nesrečen. Pes zahteva torej “celega človeka”. Ta odgovornost bi se potemtakem lahko do neke mere primerjala z odgovornostjo, ki jo marsikatera ženska čuti do svojega otroka. Vendar pa po mnenju intervjuvank žival človeka ne razočara, ga ne zapusti, je večno odvisna od njega in je v tem smislu zanesljiva.

Včasih se je ženska uresničevala le preko materinstva. Miniti so morala desetletja, da se je ženska drznila zoperstaviti mogočni krščanski mitologiji, ki je pomagala konstruirati institucijo

materinstva. Ženska išče danes izpopolnitve tudi drugje. Ne samo kot mati, tudi ne samo na delovnem mestu, kot karieristka, temveč v svobodi, da si sama razporeja svoj čas, da je neomejena z dolžnostmi. Pri tem je ključno, da moderno materinstvo ne pomeni samo trenda preloženega materinstva, ampak tudi pojav ne-materinstva, kjer naletimo na drugačen pogled na žensko telo in miselnost, kot smo je vajeni. Trpeča mati spremeni izraz, vloga večne žrtve je odvržena. Sprevidi, da ima izbiro in nadzor nad lastnim telesom. In nekatere ženske zato iz svojega življenjskega načrta izključijo otroke. Sebe postavijo v ospredje, pomembne so jim lastne želje, in ne predvsem to, da bi rodile veliko otrok, po možnosti dečkov. Moderno materinstvo je preraslo okvirje mitov, ki ponujajo podobo idealne matere, lika, ki bi bil čim bolj podoben krščanski devici, a je hkrati tudi nedosegljiv.

Žensko končno definira tudi to, kakšen korak je izbrala, kakšne odločitve je sprejela stran od tega, kar ji vелеva utrjen vzorec pričakovanj nasprotnega spola, religije in širše družbe. Zaradi tega je drugačna in za koga je njena vloga v svetu tudi nesprejemljiva. Vendar pa vsaka drugačnost potrebuje svoje skrivališče v tabuju, dokler je ne populariziramo in osmislimo.

Literatura

Archer, J., Lloyd, B. (1982). *Sex and Gender*. England: Penguin books.

Ardener, S. (1978). *Defining Females: The Nature of Women in Society*. London: The Oxford Womens' Series.

Bogovič, L., Skušek, Z. (1996). *Spol Ž*. Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis, KUD France Prešeren.

Brajša, P. (1987). *Očetje, kje ste?: mit in resnica o materinstvu*. Ljubljana: Delavska enotnost.

De Beauvoir, S. (1999). *Drugi spol (1)*. Ljubljana: Delta.

De Beauvoir, S. (2000). *Drugi spol (2)*. Ljubljana: Delta.

Gillespie, R. (2003). *Childfree and Feminine: Understanding the Gender Identity of Voluntarily Childless Women*. England: University of Portsmouth, School of Social and Historical Studies.

Heinsohn, G., Stieger, O. (1993). *Uničenje modrih žensk*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.

Irigaray, L. (1995). *Jaz, ti, me, mi: za kulturo resničnosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Jalušič, V. (1992). *Dokler se ne vmešajo ženske...* Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.

Jogan, M. (1990). *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*. Ljubljana: FSPN.

Kitzinger, S. (1994). *Me matere*. Ljubljana: Ganeš.

Leskovšek, V. (2002). *Zavrnjena tradicija: ženske in ženskost v slovenski zgodovini od 1890 do 1940*. Ljubljana: Založba / *cf.

McAllister, F., Clarke, L. (1998). *Choosing Childlessness*. London: Family Policy Studies Centre and Joseph Rowntree Foundation.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Okički, M. (2000). *Materinstvo v luči ideologije spolov (diplomsko delo)*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Poniž M., K. (2003). *Drzno drugačna; Zofka Kveder in podobe ženskosti*. Ljubljana: Delta.

Rotar, B. (1987). *Pigmalionova pregreha*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.

Schulz, B. (1998). *Vsega so krive ženske*. Ljubljana: Debora.

Sukič, N. (2001). Androgenost – utopija seksualnih revolucij. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 29, (202–203), 331–342.

Štular, S. (1999). Mit o materinstvu. *Časopis za kritiko znanosti*, 27, (194), 65–76.

Švab, A. (2001). *Družina; od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Urek, M. (1998). Vprašanje materinstva v teoriji in praksi feminističnega socialnega dela v ženski svetovalnici. *Zdravstveno varstvo*, 37, (3–4), 163–169.

Vojska - Kušar, A. in sodelavke. (1993). *Gospa, vi pa kar doma*. Ljubljana: Župnijski urad Ljubljana Dravljce.

Wolstonecraft, M. (1993). *Zagovor pravic ženske*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.

Zaviršek, D. (1994). *Ženske in duševno zdravje*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Izvirni znanstveni članek, prejet avgusta 2006.

Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti

Critical self-reflection – the basis of professional development and growth

Tanja Rupnik Vec

Povzetek

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana. *V prispevku raziščemo dve temeljni determinanti doživljanja, odločanja in ravnanja strokovnega delavca v profesionalnih situacijah: njegovo interpretacijo dogajanja ter mentalne modele. Na temelju modelov, ki kot determinanto odločanja upoštevajo zgolj posamezni vidik, izpeljemo integracijo in predlagamo model, ki upošteva oba dejavnika v enotni shemi. V nadaljevanju utemeljujemo proces kritične refleksije kot temeljni dejavnik spreminjanja interpretacije dogajanja in spreminjanja mentalnih modelov posameznika, spremembe na ravni interpretacije ter prepričanj in predpostavk pa kot pogoj za realno spremembo na ravni doživljanja in ravnanja v profesionalnih situacijah, torej za realni in trajni profesionalni razvoj in rast.*

Gljučne besede: kritična samorefleksija, dejavniki doživljanja in odločanja, učenje, profesionalni razvoj, kognitivni razvoj, mentalni modeli, interpretacija.

Abstract

In the paper we look at the two fundamental factors affecting the experiencing, decision-making and acting of a professional in professional situations: an interpretation of events taking place and the professional's mental models and beliefs. On the basis of models which see the decision-making process as determined solely from the individual's perspective we move on to an integration and propose a model which takes account of both factors in one scheme. We further look at the process of critical self-reflection as the key factor in changing the interpretation of actions in professional situations or rather in the real and permanent professional development and growth.

Key words: *critical self-reflection, factors of experiencing and decision-making, learning, professional development, cognitive development, mental models, interpretation.*

1 Uvod

Živimo v dinamičnem, hitro spreminjajočem se svetu, v katerem so novosti del našega vsakdana. Da bi v tem svetu posameznik lahko smiselno deloval, se mora nenehno učiti, se spremembam prilagajati, se spreminjati. Spremembe se dogajajo tako v polju osebnega kot v polju profesionalnega življenja posameznika in so rezultat hitrega razvoja tehnologij, novih znanstvenih odkritij in spoznanj ter družbenih premikov oz. novih političnih perspektiv in praks.

Namen prispevka je raziskati, kaj je tisto, kar omogoča realno in trajno spremembo v doživljanju in ravnanju ljudi, v tem kontekstu predvsem v profesionalnih situacijah. Da bi lahko odgovorili na to vprašanje, najprej raziščemo vzvode posameznikovega odzivanja v situaciji in šele kasneje razpravljamo o tem, kaj na njih vpliva in jih spreminja. V ta namen se ozremo v nekatere psihološke

modele, izluščimo temeljne dejavnike doživljanja in ravnanja, ki so izpostavljeni v njih, jih medsebojno primerjamo in oblikujemo sintezni pogled. V nadaljevanju raziskujemo vprašanje, kaj spodbuja in omogoča spremembe v determinantah ravnanja. Izluščimo nekaj strategij, natančneje pa se ozremo v proces, ki je v temelju vseh: kritično refleksijo posameznika.

2 Determinante profesionalnega ravnanja

Odgovor na vprašanje temeljnih dejavnikov doživljanja in ravnanja v raznovrstnih življenjskih, torej tudi profesionalnih situacijah,¹ ponujajo številni psihološki modeli, ki pojasnjujejo kompleksnost delovanja posameznika. Med njimi obstajajo mnoge podobnosti, pa tudi razlike, saj različni modeli postavljajo v ospredje različne dejavnike vedenja. V tem prispevku se bom pri odgovoru na vprašanje o vzvodih ravnanja in odločanja profesionalnega delavca v konkretni situaciji oprla na nekatere kognitivno-psihološke modele, tj. tiste razlage, ki razlike v doživljanju in ravnanju med ljudmi pojasnjujejo z razlikami v načinih zaznavanja in interpretacije dogajanja oz. z razlikami v procesiranju informacij.

2.1 Interpretacija dogajanja kot dejavnik ravnanja

»Ljudje smo bitja interpretacije.«
(Senge, 2001: 67)

Prvi izmed njih, model krožne emocionalne reakcije (Milivojević, 1999), pojasnjuje, kaj se dogaja v posamezniku od trenutka, ko nek dražljaj (ali kompleksno situacijo) zazna, do trenutka, ko se nanj odzove (slika 1). V tem procesu preide posameznik, hipno ali v daljšem časovnem obdobju, zavedno ali največkrat nezavedno, več faz.

Zaznava dražljaja/situacije predstavlja prvo fazo v procesu. Odzivamo se namreč zgolj na dražljaje in situacije, ki jih zaznamo. Na temelju zaznave nastane *mentalna predstava*, ki vključuje tako

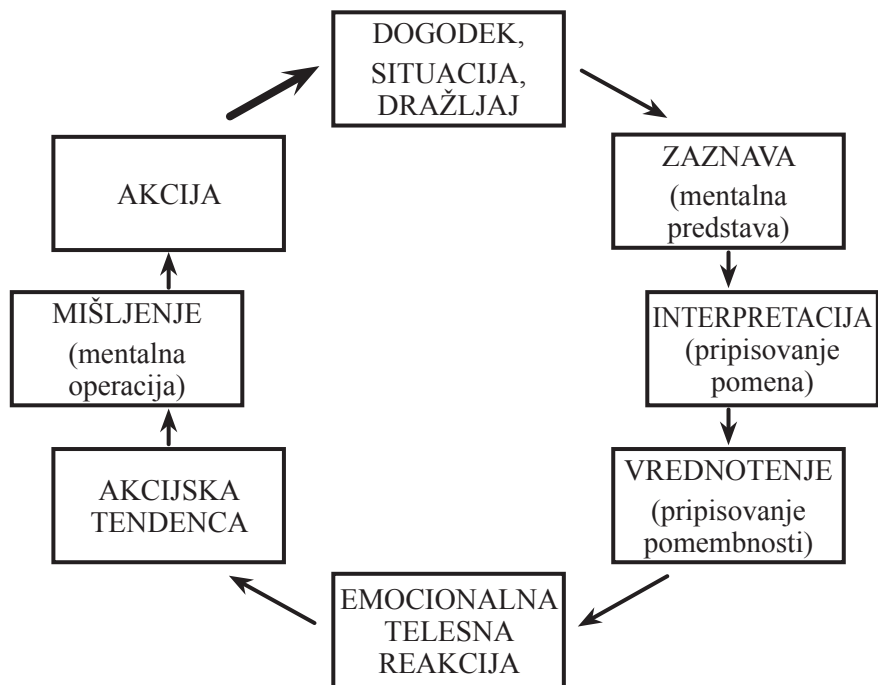
¹ V tem prispevku imam v mislih prvenstveno strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju: učitelje, vzgojitelje, svetovalne delavce, ravnatelje. Primere, ki jih navajam kot ilustracijo, črпам predvsem s področja dela učitelja oz. vzgojitelja.

dražljaj kot celotno realnost, ki spremlja le-tega. Tej predstavi sledi *interpretacija dražljaja/situacije* oz. posameznikov subjektivni, ne vedno ozaveščen odgovor na vprašanje Kaj se pravzaprav dogaja? oz. Za kaj sploh gre? Interpretaciji dražljaja sledi *vrednotenje pomena* dogodka/situacije: Ali je to, kar se dogaja, zame pomembno?, ki skupaj z interpretacijo sproža fiziološke odzive v posamezniku, ki so kakovostno raznoliki in se na ravni doživljanja odrazijo v subjektivnem doživetju konkretne emocije (npr. jeze, strahu, veselja), odvisno od vsebine prvih treh faz.

Od interpretacije in vrednotenja pomembnosti dogodka/situacije oz. dražljaja je torej odvisen *čustven odziv*, pa tudi *akcijska tendenca* (Naj se odzovem?), *mišljenje*, ki sledi (Kaj bi bilo smiselno storiti? Kako se bom odzval?), ter *dejanska akcija strokovnega delavca* (odziv v situaciji, ravnanje).

Slika 1: Model krožne emocionalne reakcije (KER-model; Milivojević, 1999: 38).

Kaj se dogaja v strokovnem delavcu od trenutka zaznave dogodka/situacije do odziva nanj?



Ključna dejavnika doživljanja in ravnanja v situaciji v tem modelu sta torej *interpretacija* oz. način, na katerega si strokovni delavec razlaga dogodek/situacijo/dražljaj, in *vrednotenje tega dogodka* oz. pomembnost dogodka zanj, ki pa sta popolnoma subjektivni kategoriji. Isti dražljaj namreč različni ljudje interpretiramo in vrednotimo povsem različno. Temeljna vprašanja, ki v tem modelu ostajajo odprta, pa se glasijo: Kaj je tisto, kar določa interpretacijo/razlago posameznega dražljaja (vedenja, dogodka, situacije, zahteve itd.)? Od česa je interpretacija odvisna? Kaj vse vpliva na zaznavo oz. oblikovanje mentalne predstave o dogajanju? Kateri dejavniki pa usmerjajo vrednotenje dogajanja? Na ta vprašanja odgovarjajo drugi psihološki modeli, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, sedaj pa le kratek odgovor: tako na zaznavo kot na interpretacijo vplivajo prepričanja oz. mentalni modeli strokovnega delavca, njegova stališča, znanje, izkušnje, pričakovanja in vnaprejšnje sodbe. Vrednotenje pa pogojuje individualni vrednotni sistem, pa tudi aktualne potrebe posameznika.

2.2 Mentalni modeli/prepričanja/predpostavke strokovnega delavca kot pomemben dejavnik doživljanja in ravnanja

Mentalni modeli, prepričanja in predpostavke so sorodni koncepti, saj se nanašajo na kognitivne strukture posameznika. Koncept mentalnih modelov uvaja Senge (1993, 2001) in ga opredeljuje kot »podobe, predpostavke in zgodbe, ki jih nosimo v sebi, o sebi, drugih ljudeh, institucijah in vsakem vidiku sveta. Te podobe vplivajo na naše vedenje in stališča. Običajno so skriti in obstajajo zunaj zavesti, zato so pogosto nepreverjeni in neraziskani. Običajno so 'nevidni', dokler nanje ne usmerimo pozornosti« (2001: 67). Koncept prepričanja in predpostavke pa uporabljata npr. Brookfield (1995) ali Schein (2004) in se, podobno kot pojem mentalni modeli, nanaša na ideje, ki jih imamo ljudje o sebi, drugih in svetu sploh, pa tudi o procesih, odnosih in zakonitostih, ki vladajo v svetu. Lahko so preproste generalizacije ali kompleksne teorije. Nekatere so splošno razširjene, v nekem socialnem prostoru pogoste, druge, povsem individualne, pa so rezultat posebne življenjske izkušnje posameznika.

Prepričanja (mentalni modeli) so ključna determinanta

profesionalnega ravnanja in usmerjajo vse doživljanje in izbire strokovnega delavca, saj *sodoločajo njegovo interpretacijo dogajanja* v konkretnem trenutku. Ta prepričanja so bodisi ozaveščena ali pa ne, ostajajo *implicitna*. Lahko so usklajena s sodobnimi koncepti temeljne stroke profesionalnega delavca in vseh strok, ki prispevajo znanja na področju vzgoje in izobraževanja, ali bolj tradicionalna. Nekatera so *racionalna*, ustrezajo resničnosti, so podprta z dokazi oz. se sklicujejo na ustrezne reference (teorije, raziskave), druga so povsem *zdravorazumska*, iracionalna, utemeljena na sicer splošno razširjenih, a neutemeljenih resnicah (npr. Učitelj motivira učence.²), ali pa so sklep, izpeljan iz naključne izkušnje profesionalnega delavca (npr. Učitelji z dolgoletnim stažem imamo dober instinkt za to, da presodimo, kaj je za učence dobro in kaj ne.). Zaznava posameznika oz. ocena situacije in ravnanje, ki sledi, bo funkcionalno, če prepričanje ustreza realnosti, in nefunkcionalno, če je le-to iracionalno.

Mnoga prepričanja se oblikujejo na temelju sklepov, ki jih izpeljemo iz svojih opažanj in v kombinaciji s preteklo izkušnjo. Pogosto so skrita, nezaveščena in so prav zato nepreverjena in neraziskana. Schein (2004) jih imenuje *bazične predpostavke*, ker »so s strani članov skupine obravnavane kot dognanja in se o njih ni možno pogajati /...;/ nekdo, ki teh predpostavk nima, je zaznan kot 'tujec', kot 'nor' in je avtomatično odklonjen« (str. 25). Eno takšnih, pogosto nezaveščeno in neprevprašano prepričanje v naši kulturi, je zgoraj že omenjeno *Učitelj motivira učence*.

Brookfield (1995) opredeljuje predpostavke kot »nevprašljiva (taken-for-granted) prepričanja o svetu in našem mestu v njem, ki se zdijo samoumevna, da jih ni treba ubesediti« (str. 2). Ozaveščanje predpostavk je eden največjih intelektualnih izzivov posameznika, saj ga spremlja strah pred odkritjem tega, da so temeljna vodila, ki so usmerjala dotedanje razmišljanje in ravnanje posameznika, nesmiselna in neutemeljena. Avtor razlikuje paradigmatške, predpisovalne in vzročne predpostavke.

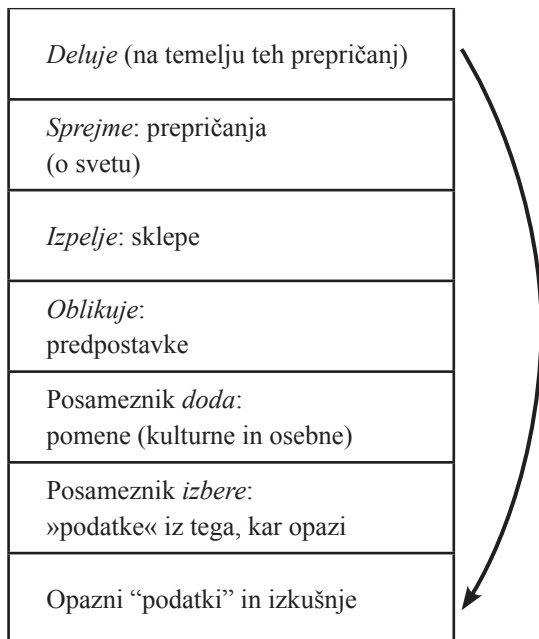
² Ideja o učiteljevi odgovornosti za učenčevo motivacijo je ena splošno razširjenih napačnih predpostavk pripadnikov zahodne kulture. Pojasnilo o tem, kdaj in zakaj je sintagma *Učitelj motivira učence* mit, glej v Rupnik Vec, T. (2004a), kako se spopasti z mitom na individualni ravni pa v Rupnik Vec, T. (2003).

Posameznik najtežje ozavešči *paradigmatske* predpostavke, ki predstavljajo temeljne aksiome, ki jih uporablja, da bi razumel svet, in najtežje podvomi o njih. Pogosto ni pripravljen prepoznati, da so njegove ideje predpostavke, ne objektivno veljavne interpretacije realnosti. Obravnava jih kot dejstva, ki so resnična in jih je pripravljen kritično pretresati šele, ko premaga hude odpore. Sprememba teh predpostavk terja veliko mero nasprotnih dokazov, ko pa se enkrat zgodi, so posledice za življenje posameznika resnično velike. Primera takšnih predpostavk sta npr. *Učitelj/vzgojitelj/starš motivira učence* ali *Čustva so iracionalna in jih ni mogoče nadzirati*.

Predpisovalne predpostavke so ideje o tem, kaj bi se v določeni situaciji moralo zgoditi oz. kako naj bi dogodki potekali. Temeljijo na paradigmatskih predpostavkah in predstavljajo njihovo razširitev. Primera predpisovalnih predpostavk, ki izhajata iz zgoraj omenjenih paradigmatskih predpostavk: *Učitelj/vzgojitelj motivira učence* je npr. *Otroke je treba nagrajevati za dobre rezultate*. Paradigmatski predpostavki sta tudi Argyrisovi (2002, glej naprej v besedilu) vodilni spremenljivki: *Nadzoruj dogajanje* (npr. *potek in namen sestanka*), *Potisni negativna čustva in Bodi racionalen* ali negacije le-teh: *Podeli moč in spodbujaj svobodno in na informacijah temelječo presojo*, *Izrazi čustva na sprejemljiv način* ter *Izmenjaj veljavne in preverljive informacije*.

Vzročne predpostavke pa so ideje o vzročno-posledičnih odnosih v svetu in ideje o tem, kaj je pogoj za spreminjanje procesov. Običajno so oblikovane kot napoved, npr.: *Če bom učenca/gojenca pohvalil, bo tudi v prihodnje motiviran za takšno ravnanje* ali *Če bom imel vse pod nadzorom, se bodo dogodki odvijali v pravo smer*.

Posameznik oblikuje prepričanja na temelju sklepov, ki jih izpelje iz tega, kar opaža, v kombinaciji s preteklo izkušnjo. O njih ne dvomi, ker verjame v naslednje trditve: *Naša prepričanja so resnica. Resnica je nesporna. Prepričanja temeljijo na resničnih podatkih. Podatki, ki jih izberemo, so resnični podatki* (Senge, 2001: 68). Proces oblikovanja prepričanj ponazarja model *mentalne lestve sklepanja* (Senge, prav tam; Schwarz, 2005).

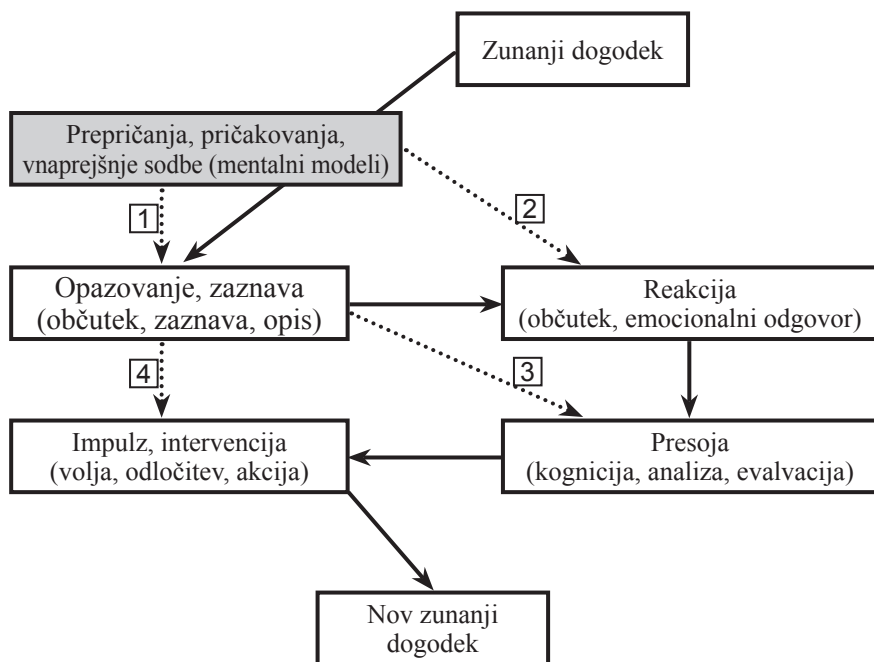
Slika 2: Lestev sklepanja (Senge, 2001: 71).

Posameznik zaznava okolje selektivno. Zazna in zapomni si zgolj del podatkov, tiste, ki podpirajo njegove obstoječe mentalne modele oz. prepričanja. Zaznane podatke osmisli oz. jim doda pomen, ki je subjektivno in kulturno določen. Na temelju le-teh oblikuje predpostavke in izvaja sklepe, le-te pa privzame oz. sprejme kot nesporna prepričanja, ki odražajo resničnost in ki v nadaljevanju usmerjajo njegovo ravnanje ter v povratni zvezi vplivajo selektivno na nadaljnji proces zaznavanja. Vsaka raven na lestvi predstavlja višjo raven abstrakcije, oddaljevanje od dejstev, dodajanje pomenov in s tem pogosto izkrivljanje resničnosti. Proces se odvija hitro, hkrati pa se zdi vsak korak logična posledica predhodnega, tako da se posameznik izkrivljanja realnosti pogosto niti ne zaveda. Bistveno sporočilo modela je, da je posameznik v zaznavnem procesu kreativen, rezultat tega pa so mentalne konstrukcije, ki realnosti dodajajo subjektivne pomene.

Vpliv prepričanj (v Sengejevi dikciji mentalnih modelov) na posameznikovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje ponazarjajo poleg Sengejevega, ki pojasnjuje njihov nastanek, tudi drugi

modeli. Poglejmo npr. ORJI-cikel (Schein, 1998: 93), ki prikazuje intrapsihične procese, ki potekajo v učitelju od trenutka, ko je soočen z dražljajem oz. situacijo, ki terja njegovo akcijo, do izbrane intervencije (slika 3). Oba modela dopolnjujeta Milivojevičev model. Sengejev izpostavlja obstoječa prepričanja kot selektivni dejavnik zaznave situacije in detajlno pojasnjuje, kako jih posameznik konstruira, Scheinov model pa izpostavlja prepričanja kot temeljno determinanto presoje (interpretacije) situacije, pa tudi že same zaznave in emocionalnega odgovora na dogajanje.

Slika 3: Intrapsihični procesi: ORJI-cikel (Schein, 1998: 93).

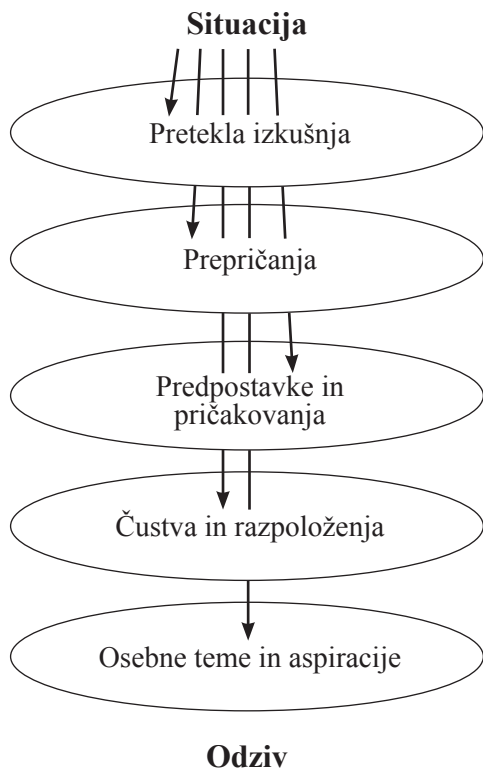


Kaj se torej (po tem modelu) dogaja v strokovnem delavcu, v konkretni situaciji (npr. dogodek v razredu, vedenje učenca, potreba po obravnavi neke snovi, ravnateljeva zahteva), preden se nanjo odzove? Situacijo najprej (1) zazna oz. jo opazuje (O – observation), nato (2) se nanjo odzove emocionalno (R – emotional reaction), (3) na temelju zaznave in lastnega doživljanja situacijo analizira, predeluje in presoja (J – judgement), nato pa (4) se nanjo odzove oz. intervenira z namenom, da bi povzročil želeno spremembo (I – intervene). Na

njegovo zaznavo in presojo pa bistveno vplivajo njegova prepričanja oz. predpostavke, ki jih obravnava kot nesporne, pričakovanja, tudi predsodki.³ Le-ti predstavljajo *filter* že na ravni zaznave situacije, ki nikoli ni povsem natančna, saj je naš nevronske sistem proaktiven: programiran skozi preteklo izkušnjo, zato aktivno preceja podatke, ki prihajajo skozi čutila. Jih osmišlja, vrednoti in pri tem nemalokrat prikroji, izkrivi, popači. »Vidimo in slišimo bolj ali manj to, kar pričakujemo ali predvidevamo, ob tem pa spregledamo veliko količino potencialno dostopnih informacij, ki niso v skladu s pričakovanji, prepričanji in vnaprej ustvarjenimi sodbami.« (Prav tam: 87.)

Še natančnejše filtre, ki vplivajo na zaznavo oz. interpretacijo situacije in sodoločajo posameznikov odziv, prikaže Larriveejeva (2000: 300).

Slika 4: Osebni filtrirni sistem (Larrivee, 2000: 300)



³ Predsodki so logično neutemeljena, emocionalno nabita in na spreminjanje izjemno odporna prepričanja.

Tudi ta avtorica poudarja, da je naš odziv odvisen od filtrirnega sistema, skozi katerega prehaja informacija. Vsaka raven filtra deluje tako, da izloči nekaj potencialnih odzivov v situaciji, druge pa prepusti. Tako lahko naše pretekle izkušnje, prepričanja in predpostavke, pričakovanja, čustva itd. delujejo omejujoče na repertoar odzivov, ki jih imamo v nekem trenutku na voljo, ali pa ga razširjajo in bogatijo. Potencialno lahko predstavljajo vir konstruktivnega in učinkovitega odzivanja na dogajanje v razredu ali pa so vir nefunkcionalnih in neustreznih odzivov na vedenje učencev. Poglejmo na primeru: učitelj, ki ima izkušnjo, da nek učenec pri njegovih urah prizadevno dela (filter: pretekla izkušnja), in zato verjame, da mu je njegov predmet všeč (filter: prepričanje), priložnostno neodzivnost učenca ovrednoti kot "slučaj", kar mu omogoča strpen odziv v situaciji, ko je dobro razpoložen (filter: čustva in razpoloženja). Bolj nestrpno pa se bo na neprizadevnost istega učenca odzval takrat, kadar bo – zaradi povsem drugih okoliščin – slabše razpoložen.

Na najnižji ravni reagiramo refleksno, brez da bi razmišljali (npr. odmik roke od vroče peči). Refleksna reakcija je namreč avtomatični odziv organizma na dogodek, v katerega se procesi razmišljanja ne vključijo. Učitelji pogosto, pravi avtorica, reagirajo avtomatično na učenčevo moteče vedenje. Največkrat so avtomatične reakcije nestrpne in nespoštljive in take pogosto potencirajo negativen odziv učencev. Zato je izjemno pomembno, da ozaveščamo filtre, ki nam preprečujejo ustrežnejše reagiranje, da upočasnim miselni proces, ki se dogaja med dogodkom in odzivom, ga ozavestimo, preiščemo razloge za raznovrstne možne odzive in se odločimo za najbolj ustreznega.

Omeniti pa moramo še enega avtorja, ki v svojih besedilih razpravlja o tem, kateri dejavniki uravnavajo naše ravnanje. Argyris (1976, 1995, 2002) imenuje sklope predpostavk, ki uravnavajo naše ravnanje, *akcijske teorije*. Le-te nas "obveščajo" o tem, katere strategije naj uporabimo, da bomo dosegli cilj. Naše akcijske teorije uravnava serija vrednot, ki pogojujejo uporabo določenih strategij. Argyris je v svojih številnih raziskavah, ki jih je s sodelavci izvajal v zadnjih tridesetih letih, ugotovil, da imamo ljudje dve vrsti akcijskih teorij: teorije, ki jih *zagovarjamo* (espoused theories), in teorije, po katerih *ravnamo* (theory-in-use oz. teorija v uporabi). To, kar je bilo zanj in sodelavce največje presenečenje

in pomembna ugotovitev, je, da se teorije, ki jih zagovarjamo, bistveno razlikujejo od teorij, po katerih ravnamo, hkrati pa se tega razkoraka ne zavedamo. Drugo pomembno spoznanje pa je, da so teorije, ki jih zagovarjamo, strašansko raznolike, teorije v uporabi pa ne izkazujejo velike variabilnosti.

Najpogostejšo teorijo v uporabi je Argyris (2002) poimenoval *Model I*, prikazan v sliki 5. Značilna je za ljudi vseh ras, spolov, starosti, izobrazbe itd. in je zelo razširjena.

Model I teorije-v-uporabi obsega štiri vodilne spremenljivke (v Brookfieldovi dikciji predpisovalne predpostavke): (a) enosmerno nadzoruj dogajanje, (b) prizadevaj si za zmago, izogibaj se izgubi, (c) potisni negativna čustva in (d) deluj racionalno.

Posameznik s to teorijo v uporabi izbira v najraznovrstnejših situacijah strategije, ki mu omogočajo, da zadosti tem vrednotam, tj. da ohranja svojo pozicijo, svoje sklepe in presoje. To mu preprečuje, da bi svoja opažanja in sklepe preverjal, da bi o njih svobodno razpravljaj z drugimi. Rezultat tovrstnega ravnanja je obrambno ravnanje, nerazumevanje, samoizpolnjevanje, samodokazovanje in zapiranje pred drugimi.

Zahteva obrambno zaključevanje, posameznik svojih miselnih procesov ne razkriva drugim, saj bi tako izgubil nadzor. Preverjanje lastnih trditev ni objektivno, saj posameznik v procesu samoobrambe izkrivlja stvarnost, zaznava selektivno, iz okolja izlušči zgolj to, kar je v prid njegovi že oblikovani poziciji, spregleda pa dejstva, ki njegovo stališče izpodbijajo. Obrambni mehanizmi mu onemogočajo prevpraševanje lastnih stališč.

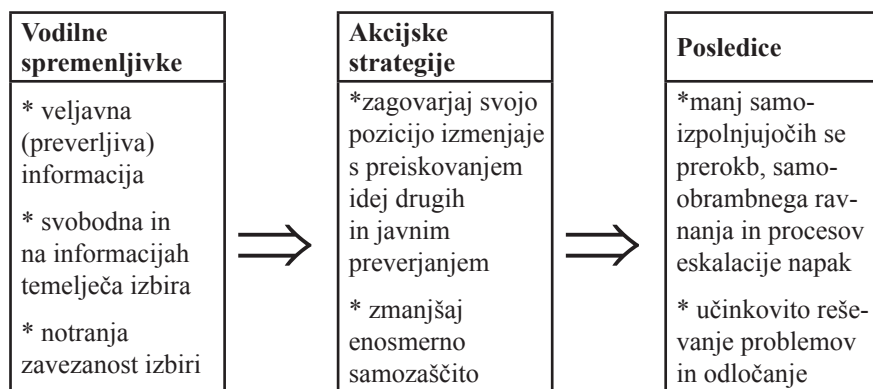
Slika 5: Model I teorije-v-uporabi (Argyris, 2002: 213)



Model II teorija-v-uporabi je redkejši, da se posameznik premakne iz modela I, pa je potreben velik napor. Temeljne vrednote posameznika z modelom II teorije-v-uporabi so (slika 6): (a) izmenjaj vse veljavne informacije, (b) svobodno se odloči na temelju izčrpnosti informiranosti o vseh vidikih problema; dopusti tudi drugim, (c) skrbno spremljanje in uravnavanje implementacije.

Najpogostejše ravnanje, ki ga narekuje ta teorija, je preiskovanje in vrednotenje. Posameznik svobodno razpravlja o tem, kako je oblikoval posamezni sklep, kaj ga podpira, tudi kateri podatki morda niso v njegov prid. Svoja stališča nenehno preverja v dialogu z drugimi, jih vrednoti, po potrebi tudi spreminja. Isto dopušča sogovorniku v dialogu. Posameznik s to teorijo-v-uporabi je naravnano na učenje in samo spreminjanje.

Slika 6: Model II teorije-v-uporabi (Argyris, 2002: 214)

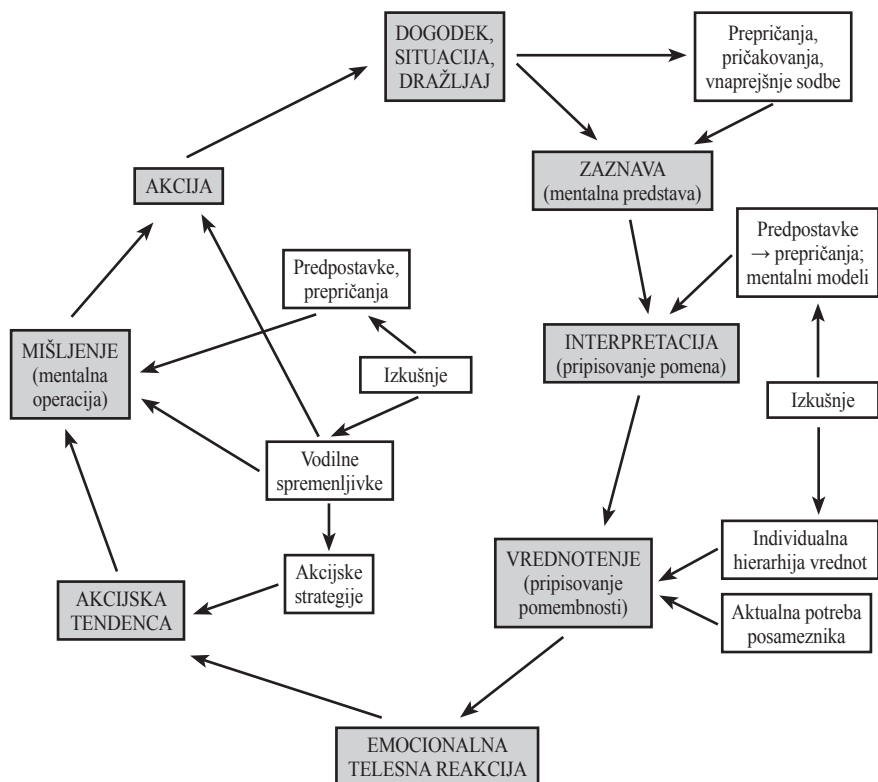


Pomik v smeri modela II pomeni razvoj. Pomeni pomik v smeri bolj odprtega in razmišljujočega delovanja v svetu, tudi bolj strpnega do sprva tujih idej, ki lahko v procesu poglobljenega premišljevanja kasneje postanejo naše. Za strokovnega delavca (npr. učitelja ali vzgojitelja) je pomembno, da v dialogu s klienti (učenci) deluje s pozicije modela II, odprto, nanje naravnano, pa tudi v "dialogu" z avtorji, katerih ugotovitve pri svojem delu uporablja ali jih posreduje dalje. Tako postaja kritični mislec, ki preverja ideje, preden jih udejanja, jih nenehno nadgrajuje in s tem ohranja intelektualno živahnost. S tem predstavlja odličen model naravnosti na spoznavanje in razvoj tudi za svoje kliente (učence, gojence, sodelavce).

2.3 Integrativni model dejavnikov doživljanja in ravnanja v situaciji

V besedilu zgoraj smo predstavili raznovrstne modele, ki skušajo odgovoriti na vprašanje, kateri dejavniki oz. intrapsihični procesi posredujejo med dražljajem in reakcijo posameznika nanj. Posamezni modeli poudarjajo posamezne dejavnike, zato na vprašanje odgovarjajo parcialno. Da bi presegli stanje, predlagamo integracijo idej omenjenih avtorjev v enovit model, ki smo ga poimenovali integrativni model, ki bo bolj celovito predstavil posredujoče spremenljivke (intrapsihične procese) med dogajanjem v okolju in posameznikovim odzivanjem na to dogajanje. Izhodišče tega modela predstavlja Milivojevičev (1999) KER-model, ki smo ga nadgradili s Scheinovimi (1998) in Sengejevimi (2001) idejami ter idejami Larriveejeve (2000).

Slika 7: Integrativni model dejavnikov doživljanja in odločanja



Tako smo v modelu opozorili, da je proces zaznavanja selektiven, filter selekcije pa predstavljajo prepričanja, pričakovanja in vnaprejšnje sodbe, relevantne za situacijo. Tako npr. posameznik že na ravni zaznave (nezavedno) spregleda dražljaje ali vidike dogajanja, ki niso v skladu z njegovimi prepričanji ali sodbami (Schein, 1998).

Dražljaje, ki jih posameznik zazna, interpretira. Proces interpretacije pa ni naključen, pač pa nanj vplivajo predpostavke oz. prepričanja, ki se izoblikujejo na temelju izkušenj (Senge, 2001), pojmovanih v najširšem pomenu, bodisi kot obstoječe znanje ali posamezna konkretna izkušnja oz. opazanje posameznika.

Naslednji odločujoči korak, ki vpliva na doživljanje, pa je vrednotenje pomembnosti, ki ga determinira posameznikov individualni vrednotni sistem, in aktualne nezadovoljene potrebe posameznika (Musek, 1993).

Interpretaciji in ovrednotenju situacije sledi odziv tudi na ravni doživljanja ter tendenca k odzivu na dogajanje, na katero vplivajo že obstoječe, preizkušene, znane akcijske strategije, ki pa izhajajo iz preteklih izkušenj in osvojene filozofije ter predpostavk o temeljnih principih delovanja (ki jih Argyris (2002) imenuje vodilne spremenljivke), le-te pa vplivajo tudi neposredno na akcijo, kadar je ta avtomatizirana in ni skrbno premišljena. Tudi v primeru premišljene akcije na sklepe vplivajo predpostavke in prepričanja, nastali skozi posameznikove osebne zgodovine na temelju izkušenj.

2.4 Spreminjanje mentalnih modelov/pojmovanj strokovnih delavcev – realna sprememba

Da bi spremenil svoje doživljanje in ravnanje, mora profesionalni delavec spremeniti prepričanja/mentalne modele, ki so v temelju le-tega. Spreminjanje prepričanj pa ni dogodek, je dolgotrajen *proces* ali kot pravi Kolb (1984: 38): »Učenje je proces, v katerem se znanje /mentalni modeli, op. avt./ ustvarja skozi transformacijo izkušnje« in je zanj značilno (str. 25–38):

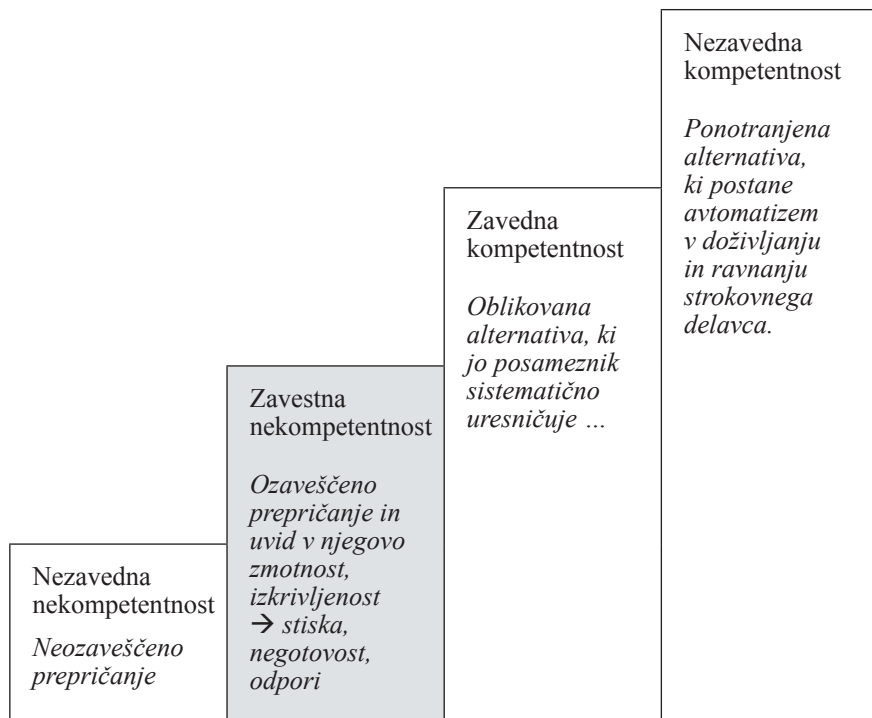
1. Učenje je smiselno razumeti kot proces, ne kot izid: posameznik nepretrgoma oblikuje pojme (mentalne modele, op. avt.) iz izkušnje in jih na osnovi le-te neprestano spreminja. Izidi učenja »predstavljajo le historični zapis, ne znanja prihodnosti« (str. 26).

2. Učenje je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji: znanje kontinuirano nastaja in se preverja v izkušnji učečega.
3. Proces učenja zahteva neprestano razreševanje konflikta med dialektično nasprotnimi načini prilagajanja na realnost: konkretno izkušnjo in abstraktno konceptualizacijo, opazovanjem in akcijo.
4. Učenje je celosten proces prilagajanja na realnost.
5. Učenje vključuje transakcije med osebo in okoljem.
6. Učenje je proces ustvarjanja znanja.

Nekateri mentalni modeli so samooblikujoča se prepričanja, ki so v glavnem nepreverjena. Posebna težava je v tem, da so mnogi nezavedni ali le delno zavedni, hkrati pa delujejo kot nevprašljive in nepreverjene predpostavke, na temelju katerih izvajamo nadaljnje sklepe.

Slika 8 prikazuje preprost model, ki pojasnjuje proces razvoja posamezne spretnosti ali kompetence strokovnega delavca in vključuje tako znanje v ožjem pomenu, torej koncepte, prepričanja, predpostavke (mentalni modeli o "kaj") kot tudi postopke in tehnike (mentalni modeli o "kako"), znanje o okoliščinah primernosti uporabe postopkov (mentalni modeli o "kdaj") ter vrednote (mentalni modeli o tem, kaj je pomembno in kaj ne). V določenem trenutku sploh ni nujno, da se strokovni delavec zaveda določenega vidika lastne nekompetentnosti, ki jo – ponovno izpostavljamo – v tem kontekstu razumemo zelo široko, tudi kot nekompetentno (torej neutemeljeno, nerazumno, zmotno, izkrivljeno) prepričanje ali predpostavko. Večina predpostavk je sploh takšnih, kot trdijo avtorji (npr. Schein, 1998, 2004; Senge, 1993, 2001) in je razvidno iz besedila zgoraj. Zato jih mora strokovni delavec najprej ozavestiti in o njih podvomiti: uvideti njihovo iracionalnost, neutemeljenost ali dvomljivo utemeljenost.

Slika 8: Razvoj kompetentnosti



Faza zavestne nekompetentnosti je faza stiske, negotovosti in odporov, ki so rezultat soočenja z lastno “pomanjkljivostjo”, soočanja z novim in neznanim ter z naporom, ki ga je treba vložiti, da bi posameznik stanje presegel. Iz faze zavestne nekompetentnosti oz. zavesti, da naše ravnanje uravnavajo prepričanja in predpostavke, ki niso funkcionalna in ne ustrezajo realnosti, preide posameznik v fazo zavedne kompetentnosti, ko oblikuje ustrezno alternativo, ki pa še ni avtomatizirana. Zato, da novo prepričanje “živi”, mora vlagati energijo in napor, si prizadevati, da se odrazi v njegovem doživljanju in ravnanju. Na najvišji ravni pa novo znanje ponotranji, postane avtomatizirano in oživljeno v ravnanju, ne da bi si za to moral zavestno prizadevati.

Proces spreminjanja mentalnih modelov, ki smo ga pravkar ponazorili s primerom zgoraj, pojasnjuje tudi Larriveejeva (2000: 305):

1) *eksploracija*, ki jo zaznamuje spraševanje, izziv in želja po spremembi,

- 2) *boj*, ki ga označuje notranji konflikt, negotovost, odstopanje od znanega, kaos, in
- 3) *spremenjeni pogled*, ki ga označujejo pomirjenost, novo osebno odkritje in nova praksa.

Temeljno vprašanje pa se glasi: Kako poteka proces preko treh opisanih stopenj ali prej opisanih stopničk? Kaj ga spodbuja? Katere strategije ga pospešujejo?

Strategije, ki mu omogočajo prehod teh faz, so naslednje:⁴

- pisanje dnevnika
- vzajemno kritično prijateljevanje
- vzajemne vrstniške hospitacije
- akcijsko raziskovanje
- oblikovanje portfolia
- procesi sodelovalnega raziskovanja šolske stvarnosti, ki so sestavina raznovrstnih modelov samoevalvacije šole
- supervizija
- reflektivni coaching
- razvoj organizacij

Proces, ki je v temelju teh strategij, je *kritična refleksija strokovnega delavca*. Kritična refleksija, ki omogoča realno spremembo v ravnanju učitelja, je v temelju mnogih pristopov, katerih globalni cilj je profesionalna rast posameznika. Mednje sodijo: akcijsko raziskovanje (npr. Carro Bruce, 2000), učenje na primerih (npr. Holen, 2000), razvojni portfolio (Sentočnik, 1999), vzajemno sodelovalno raziskovanje šolske stvarnosti (npr. Hargreaves in Hopkins, 2001), pa tudi modeli, ki jih lahko spodbudijo, vodijo in usmerjajo zgolj zunanji, za to posebej usposobljeni spodbujevalci sprememb: supervizija (npr. Kobolt in Žorga, 1999), reflektivni

⁴ Opisani procesi niso povsem neodvisni. Tako je lahko kritično prijateljevanje ali pisanje dnevnika sestavni del oblikovanja portfolia ali akcijskega raziskovanja. Reflektivni zapisi po srečanjih so sestavni del supervizije. Itd. Dejavnosti, zapisane v oklepajih (supervizija, reflektivni coaching in razvoj organizacij), so tiste, ki predpostavljajo sodelovanje zunanjega strokovnjaka, zagotavljajo pa najbolj intenziven proces spreminjanja in profesionalne rasti posameznika in/ali organizacije. Več o superviziji glejte v Kobolt in Žorga (1999), Žorga, ur. (2002), Kobolt, ur. (2002) ali v Rupnik Vec (2003, 2004b).

coaching⁵ (npr. Basile, Olson in Nathenson-Mejia 2003), razvoj organizacij (npr. Schein, 2004) in drugi v literaturi opisani pristopi.

3 Kritična refleksija – proces, ki omogoča ozaveščanje in spreminjanje mentalnih modelov

3.1 Kaj je kritična refleksija?

Ko postane strokovni delavec reflektirajoči (razmišljujoči) praktik, preseže razmišljanje o vsebini, tehnikah in metodah svojega dela, o posameznih intervencijah. Svojo pozornost usmeri prvenstveno v dejavnike, ki odločilno vplivajo na njegovo celokupno doživljanje, odločanje in ravnanje v najrazličnejših profesionalnih situacijah: v lastne sisteme prepričanj, predpostavk in vrednot, v lastno filozofijo svojega profesionalnega delovanja (npr. svetovanja, poučevanja, vodenja itd.), v lastne mentalne modele.

Razvijati se kot reflektirajoči praktik pomeni spraševati se:

- Kaj pomeni ta odziv klienta (npr. učenca, učitelja, sodelavca)? Kaj mi sporoča? Kako razumem njegovo ravnanje? Bi ga lahko razumel še kako drugače? Katere so še možne razlage tega ravnanja (dogodka, situacije)?
- Kaj ob tem učencu doživljam? Kako klient doživlja mene? Kakšen odnos bi želel imeti z njim? Kako si želim, da bi v odnosu do mene ravnal? Kako sam prispevam k temu, kar se dogaja med nama?
- Kaj je meni (npr. učitelju) v tej situaciji pomembno? Kaj pa je pomembno mojim učencem? Kako prispevam k temu, kar se dogaja v razredu (v tem trenutku, v odnosu s tem učencem ...)? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljala in ravnala drugače?
- Kakšen učinek naj imajo moje intervencije na kliente? Za kaj si je vredno prizadevati?
- Zakaj sem izbrala prav to metodo, in ne katere druge? Kaj želim

⁵ V slovenski strokovni literaturi se izraz coaching trenutno še ne prevaja, pomeni pa sistematično vodenje (trening) osebe na nekem profesionalnem področju, nekeje na kontinuumu med refleksijo in poučevanjem.

s to metodo doseči? Kako bom ugotovila, ali sem s to metodo resnično dosegla vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za doseg te ciljev?

- Zakaj sem se na to reakcijo klienta odzvala na ta način? Kako bi še lahko ravnala v tej situaciji in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos s tem klientom? Itd.

Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij. Pomeni učiti se »helikopterskega pogleda« (van der Zijpp, po Kobolt in Žorga, 1999) oz. pogleda z razdalje na lastno ravnanje, ki »omogoča drugačno, novo zaznavanje in razumevanje dogodkov« (13).

Učiti se samorefleksije omogoča strokovnemu delavcu, da spozna, da njegova zaznava ni nikoli objektivna, je le interpretacija, razlaga, ki gre skozi filter obstoječih prepričanj, pričakovanj in želja. Spozna, da je interpretacija vedno subjektivna, da je le eden možnih pogledov, hipoteza, ki bi jo moral "preveriti". V procesu kritične refleksije spoznava, da je pomen, ki ga pripiše določeni situaciji, zgolj *razlaga, filtrirana* skozi sito naše pretekle izkušnje in aktualnih emocionalnih stanj, ki *ni nujno točna in popolna, lahko je pomanjkljiva, zmotna ali izkrivljena* (kot smo pojasnili v prvem poglavju tega besedila s tremi teoretskimi modeli).

Skozi samorefleksijo torej ozavešča filtre oz. prepričanja, oblikovana v preteklosti, ki sooblikujejo njegovo zaznavo v sedanjosti in prek odziva, ki je posledica trenutne zaznave, vplivajo na prihodnost. To pa je prvi korak na poti k preverjanju njihove resničnosti in funkcionalnosti.

Ilustracijo pravkar omenjenega lahko predstavlja Joharijevo okno (po Schein, 1998: 127), model, ki ponazarja različne dele osebnosti, s katerimi posameznik vstopa v interakcijo (slika 9). Desni stolpec (polje 1 in 3) predstavlja del osebnosti (razmišljanje, čustvovanje, ravnanje), ki je *izpostavljen drugim*, levi stolpec (polje 2 in 4) pa del osebnosti, ki je *drugim prikrit*. Vrstici prikazujeta področja osebnosti, ki so osebi sami znana, dostopna, ki se jih posameznik *zaveda* (zgornja vrstica), oz. dele osebnosti, ki *niso ozaveščeni* (spodnja vrstica). S kombinacijo obeh dimenzij nastanejo štiri področja osebnosti: polje 1 prikazuje '*javni jaz*' (open self) oz. tiste dele sebe, ki se jih posameznik zaveda in jih je pripravljen deliti z drugimi.

Polje 2 predstavlja '*skriti jaz*', tj. misli, spomine, čustva, ravnanje ..., ki so prezentni zgolj osebi sami in jih z drugimi ni pripravljena deliti (concealed oz. hidden self). Polje 3 predstavlja *slepo pego* (blind self), tj. tiste dele osebnosti, ki jih posameznik potisne iz zavesti, zanika, a jih s svojim celotnim vedenjem sporoča drugim. Polje 4 pa zajema nezavedne vsebine in impulze, nepreizkušene veščine in potenciale, ki so prikriti tako osebi sami kot drugim: '*neznani jaz*'. Polje 3 in 4 sta tudi polji temeljnih prepričanj in predpostavk.

Slika 9: Joharijevo okno (prir. po Schein, 1998)

		Drugim	
		neznano	znano
Meni	znano	2 Skriti jaz	1 Javni jaz
	neznano	4 Neznani jaz	3 Slepa pega

Ljudje se razlikujemo po velikostnih razmerjih posameznih delov osebnosti. Refleksija omogoča strokovnemu delavcu, da širi polje zavedanja lastnega razmišljanja in doživljanja (meni znano). Dragocena so lahko spoznanja in uvidi, ki jih doživlja v dialogu z drugimi, ko preiskuje vplive svojega ravnanja na doživljanje in ravnanje drugih, npr. v skupini, v dialogu s kritičnim prijateljem ali kadar načrtno in sistematično z ustrezno metodologijo (vprašalniki, intervjuji) zbira podatke o tem, kako ga zaznavajo in doživljajo drugi.

V dikciji Scheinovega ORJI-cikla bi lahko rekli, da je temeljni cilj kritične refleksije to, da se posameznik nauči razlikovati zaznave, reakcije, presoje in impulze za ravnanje ter identificirati zmote, ki izkrivljajo uravnavanje vsakega teh procesov. V terminologiji Sengejevega modela lestev sklepanja pa je temeljni cilj kritične refleksije preverjati utemeljenost predpostavk, sklepov in prepričanj oz. preverjati podatke, na katerih posameznik utemeljuje svoje ideje na različnih ravneh abstrakcije, ki ustrezajo različnim ravnam na lestvi sklepanja. V ta namen se strokovni delavec nenehno sprašuje: »Katera dejstva so v temelju te trditve? Kaj sem pravzaprav videl in slišal in kako sem na temelju tega izpeljal ta sklep? Ali se vsi strinjajo, kaj v tej situaciji so podatki? Ali lahko pojasnim svoj proces sklepanja? Kako sem od teh

podatkov prišel do tega sklepa?» (Senge, 2001: 70–71.)

Korn (2002, po Buskist in sod., 2005: 118–119) predlaga, da učitelj oblikuje izjavo o lastni filozofiji poučevanja⁶ oz. če idejo prevzamemo v širšem kontekstu, da strokovni delavec oblikuje izjavo o *lastni filozofiji strokovnega delovanja*. Ta obsega njegov vsesplošni cilj strokovnega delovanja, njegove osebne vrednote, ki tvorijo okvir doseganja teh ciljev, opis metod, ki jih uporablja, načine vrednotenja lastnega napredka in napredka klientov ter standarde kakovosti lastnega dela. Oblikovanje in razvoj izjave o lastni filozofiji strokovnega delovanja, usmerjajo naslednja vprašanja: Zakaj opravljam ta poklic? Kaj je moje poslanstvo? Kaj v zvezi z mojim delom mi je v veselje, kaj občutim kot nagrado? Kateri so temeljni principi mojega profesionalnega delovanja? Kateri so moji standardi oz. kriteriji kakovosti lastnega delovanja? V čem se moje strokovno delovanje razlikuje od strokovnega ravnanja kolegov? Kako vzpostavljam odnose s svojimi klienti? Kakšna so moja pričakovanja v zvezi z dosežki mojih klientov? Kaj želim, da moji klienti dosežejo? Kakšne so okoliščine, v katerih opravljam svoje delo? Katere cilje načrtno zasledujem in zakaj? Kako presojam, ali sem uresničila svoje cilje? Strokovni delavec lahko lastno filozofijo nenehno razvija, jo nadgrajuje v procesu nepretrganega vrednotenja in refleksije lastne poklicne poti.

Brookfield (1995) navaja šest razlogov za učenje kritične refleksije:

1. Posamezniku omogoča na informacijah temelječo dejavnost (informed action). Na informacijah temelječa dejavnost je tista, ki jo posameznik zmore *pojasniti* in *utemeljiti* sebi in drugim in ki z veliko verjetnostjo dosega želene učinke.
2. Strokovnemu delavcu omogoča, da oblikuje logični temelj lastne prakse. Strokovni delavec, ki ve, zakaj verjame v to, kar verjame, deluje s pozicije informirane zavezanosti ideji, kar vzbuja tako pri kolegih kot pri klientih občutek zaupanja. Sposobnost jasnega utemeljevanja lastne pozicije je ključni dejavnik, ki vpliva na zaznavo verodostojnosti strokovnega delavca s strani klientov. Ozaveščanje in sistematično razvijanje lastne filozofije profesionalnega delovanja, ki smo jo opisali v tem odstavku,

⁶ Več o pomenu razmišljanja o lastni filozofiji poučevanja v kontekstu razvijanja večšin kritičnega mišljenja glejte v Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006).

lahko predstavlja en način oblikovanja logičnega temelja lastnega delovanja.

3. Kritična refleksija omogoča strokovnemu delavcu, da se izogne samookriviljanju (self-laceration) in občutku nekompetentnosti, kadar je soočen z učencem/gojencem, ki se ne uči, ki se vede sovražno ali izraža druga nezaželena vedenja, saj v tem procesu jasno razmejuje odgovornost za doživljanje in ravnanje vseh vpletenih. Sistematično preiskovanje tega, kako klient doživlja situacijo (učenje, bivanje v zavodu itd.), mu omogoča vpogled v mnoštvo dejavnikov, ki prispevajo k učenčevemu upiranju. Zato strokovni delavec ne zaide v skušnjava, da bi kot vzrok nesodelovanja ali sovražnosti učenca/gojenca doživljal sebe.
4. Kritična refleksija omogoča obvladovanje emocij, saj je proces usmerjen na ozaveščanje emocij in preverjanje njihove funkcionalnosti v situaciji ter v ozaveščanje predpostavk, na katerih so utemeljene. Potencialna neutemeljenost temeljnih predpostavk pomeni neutemeljenost emocij, ki iz njih izhajajo. Z ozaveščanjem le-tega strokovni delavec lažje uravnava svoje čustvovanje.
5. Kritična refleksija poživlja delo z učenci/gojenci. Kritično razmišljujoči učitelj/vzgojitelj, tj. tisti, ki razgali proces svojega mišljenja, ki javno razpravlja o lastnih prepričanjih in predpostavkah ter drugim omogoči, da o njih razpravljajo, predstavlja kakovosten model učinkovitega in kritičnega mišljenja učencem/gojencem. S tem, ko odprto preiskuje lastno pozicijo, ustvarja pozitivno ozračje, ki spodbuja tveganje, dovoljuje napake in omogoča spreminjanje.
6. Kritična refleksija povečuje demokratično zaupanje. Strokovni delavec, ki je več kritične samorefleksije, pozna učinke svojega ravnanja na kliente. Zaveda se svoje moči in možnosti zlorabe te moči, zato je na te procese še posebej pozoren. Stalno si prizadeva, da bi ugotovil, kako njegovo dejavnost/intervencije doživljajo klienti, in o tem odprto razpravlja z njimi, kar klienti vedo in spoštujejo.

Kritična refleksija je proces, ki vključuje kritično preiskovanje in samorefleksijo (Larrivee, 2000). *Kritično preiskovanje* je zavestno premišljevanje o moralnih in etičnih implikacijah svojega dela na kliente, *samorefleksija* pa pomeni poglobljeno

preiskovanje osebnih vrednot in prepričanj, ki vplivajo na predpostavke strokovnega delavca in njegova pričakovanja v odnosu do klientov. Avtorica poudarja, da proces profesionalne rasti posameznika v smeri razmišljujočega praktika ne more biti predpisan. Je proces samoraziskovanja, samoodkrivanja in naraščajočega osebnega zavedanja, ki ni linearen. Kljub temu pa ga lahko intenzivira, če upošteva tri ključne principe (Larrivee, 2000: 296–298): si vzame čas za samorefleksijo, postane stalni reševalec problemov in se nenehno vprašuje o trenutnem stanju, dvomi o njem, izziva status quo.

Vzeti si čas za samorefleksijo pomeni, da le-ta postane integralni del vsakodnevne prakse strokovnega delavca. Najpriročnejše orodje za takšno vsakodnevno refleksijo je *pisanje dnevnika*, ki služi več namenom. Predstavlja varen prostor za “odlaganje” dnevnih napetosti in frustracij, predelavo konfliktov, zapisovanje kritičnih dogodkov, postavljanje vprašanj, poimenovanje problemov, reševanje le-teh. Te zabeležke predstavljajo potencialno gradivo za ozaveščanje in nadaljnje raziskovanje odnosov med dogodki, vzorcev ravnanja, ki se pojavljajo v daljšem obdobju, ter identifikacijo življenjskih vzorcev in tem.⁷ S pisanjem dnevnika lahko strokovni delavec bolj objektivno pogleda na lastno ravnanje ter preišče osebne zmote in morebitne predsodke, ki nenamerno vplivajo na njegove interakcije s klienti.

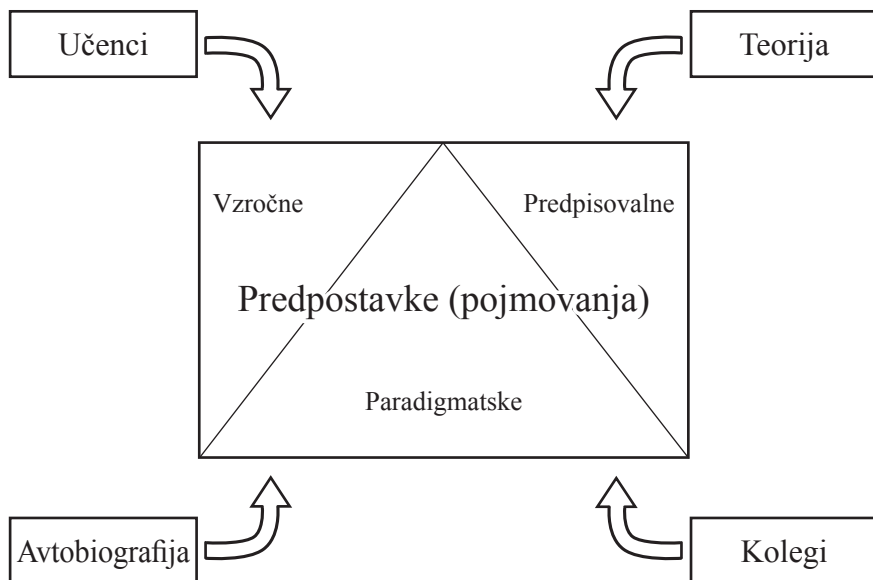
Postati stalni reševalec problemov. Reševanje problemov naj bo stalen način bivanja strokovnega delavca (modus operandus), profesionalne situacije (npr. razred, skupine, svetovalne situacije) pa prostor za premišljeno, načrtovano in nadzorovano eksperimentiranje ter s tem oblikovanje novih uvidov, znanj, perspektiv. Praksa, uporabljene strategije in sprejete odločitve naj nikoli ne bi bile stalnice, saj novi uvidi in spoznanja nenehno terjajo, da o njih na novo premišljujemo, jih vrednotimo ter nadgrajujemo ali v celoti spreminjamo. »Biti stalni reševalec problemov pomeni sintetizirati izkušnje, povezati informacije in

⁷ Življenjski vzorci in teme so naravnosti posameznika v doživljanju, razmišljanju in ravnanju, ki obarvajo njegov odziv v najraznovrstnejših življenjskih situacijah. Primeri tem: prevzemati preveč/premalo odgovornosti, negotovost v komunikaciji z avtoriteto, agresivnost v situacijah odločanja itd.

povratne informacije, razkriti razloge, ki so v temelju odločitev in odkriti nove pomene /.../ Medtem, ko se učijo iz preteklosti, se strokovni delavci/učitelji razcvetajo v sedanjosti.« (Larrivee, 2000: 297.)

Vpraševati se o trenutnem stanju, dvomiti o njem. Kritično razmišljujoči praktik zaznava svet in dogajanje v njem z »razmišljujočim skepticizmom, usmerjenim v odločitev o tem, v kaj verjeti ali kaj storiti« (Halonen, 1995: 76). Ne pristaja na dano, ne verjame "a priori", pač pa raziskuje in terja dokaze. Svoje znanje, vedenje, razumevanje dogajanja nenehno pogloblja in nadgrajuje. To je izjemno pomembno predvsem v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, saj so šolske politike in učiteljske/vzgojiteljske prakse kulturno in politično obarvane, zato spreminjanje posameznika nujno zahteva podporo skupnosti. Strokovni delavec, ki podvomi o obstoječih družbenih (in v njegovem šolskem okolišu) uveljavljenih prepričanjih in predpostavkah, tudi vrednotah, ki vplivajo na vsakodnevne prakse v vzgojnih institucijah, se nujno zaplete v konflikt z obstoječimi prioritetami šole, s kolegi, s strukturami moči. Dvom o ustaljenih rutinah in razmišljanjih predstavlja potencialno grožnjo za vse druge vpletene (kolegi, vodstvo, učenci, starši), zato se je treba naučiti takih načinov prevpraševanja obstoječih in rutiniranih poti razmišljanja in ravnanja, ki drugih ne ogrožajo. Če na pot razmišljujočega skepticizma do lastne prakse, na pot samoraziskovanja ter načrtnega in napovedanega samospreminjanja vstopi celotni kolektiv, predstavlja ugodnejše okolje za spreminjanje in eksperimentiranje posameznega učitelja/vzgojitelja.

Brookfield (1995) poudarja, da je osrednja značilnost kritične refleksije poskus videti stvari z različnih perspektiv. »Kritična refleksija izkušenj omogoča razkrivanje predpostavk (prepričanj).« (Prav tam: 8.) Poudarja, da reflektirajoči učitelj/vzgojitelj svojo prakso (in prepričanja, na katerih je utemeljena) lahko opazuje skozi štiri leče: 1) avtobiografijo sebe kot učenca/gojenca in sebe kot učitelja/vzgojitelja, 2) videnje svojih učencev/gojencev, 3) izkušnje kolegov, 4) teoretično literaturo (slika 10).



• *Avtobiografija*

Učitelj pri preiskovanju svoje biografije zavzame pozicijo "drugega", metapogled (pogled z distance). Svojo prakso lahko opazuje z druge perspektive, s perspektive sebe v vlogi učenca, kar mu omogoči, da bolj empatično zazna potencialno doživljanje svojih učencev. Raziskovanje lastne biografije iz vloge učitelja pa pogosto predstavlja prvi korak na poti kritičnega razmišljanja o lastni praksi, saj je intimno premišljevanje o tem, kaj počnemo v razredu, za marsikoga enostavnejše od izpostavljanja pred drugimi. Skozi osebno kritično refleksijo ozavešči paradigmatke predpostavke in intuitivne sklepe, ki usmerjajo njegovo delo. Ko se jih zaveda, lahko preverja njihovo pravilnost in veljavnost skozi dialog z učenci, kolegi in strokovno literaturo.

Pomembno je, da se zavedamo, da ima intimno premišljevanje omejitve, zato v procesu refleksije ne ostajamo sami, pač pa je smiselno, da vstopimo v dialog, saj se sami nikoli ne moremo popolnoma izogniti slepim pegam, ki so odraz zanikanja in izkrivljanja, ter drugim procesom, katerih namen je ohranjanje pozitivno samopodobo.

- *Učenci*

Raziskovanje tega, kaj učenci *razmišljajo in doživljajo* ob učiteljevih intervencijah, omogoča učitelju, da ozavešči predpostavke in prakse, ki se nanašajo na strukturo moči v razredu: ali omogoča učencem, da soočajo, da izbirajo? Omogoča mu, da preveri, kako učenci zaznavajo njegove namere. Kadar raziskuje perspektivo učencev, lahko spozna paleto raznovrstnih pomenov, ki jih učenci razbirajo iz njegovih besed in dejanj. Tako je npr. lahko trenutek, ko ob zanimivem izzivu morebiti odstopimo od načrtovanega, se prilagodimo učencem in spodbudimo kreativen proces, s strani učencev zaznan kot popolnoma nepotreben korak, kot “napaka” v poučevanju. Nedolžna šala, ki zabava določene učence, pa lahko druge prizadene.

Temeljni problem pri refleksiji na temelju povratnih informacij učencev je, da ti v odnosu do učitelja niso nikoli popolnoma iskreni. Zato je pomembno, da je pri podajanju povratne informacije dosledno upoštevan princip anonimnosti.

- *Kolegi*

Razpravljanje s kolegi o dogodkih vsakodnevnega življenja v razredu nam omogoča, da oblikujemo vpogled v razmišljanja, doživljanja in ravnanja drugih, v njihovo izkušnjo. Povabilo kolegu, da opazuje našo dejavnost in nam poda povratno informacijo, ali razprava o najraznovrstnejših interpretacijah dogodkov v razredu razkriva tiste aspekte prakse, ki bi sicer ostali prikriti. Ko kolega opisuje svoja razmišljanja o prebranem, svoje interpretacije in odzive v situacijah, ki so podobne tistim, ki jih doživljamo tudi sami, nam omogoči, da zagledamo svoje ravnanje na popolnoma nov način. Omogoča nam, da preverjamo, preokvirjamo⁸ in širimo svoje akcijske teorije oz. prevetrimo svoje mentalne modele.

- *Teoretična literatura*

Raznovrstne interpretacije znanih, a neulovljivih situacij lahko ponuja tudi branje strokovno-teoretične literature. Učitelju omogoča razumeti njegovo izkušnjo, jo poimenovati na raznovrstne načine ter izluščiti bistvene in skupne aspekte dogodkov in procesov, ki se sicer zdijo enkratni in neponovljivi. Kaj pravzaprav branje strokovne teoretične literature prinaša učitelju? Brookfield (1995: 186–188) navaja pet načinov, na katere branje strokovne literature podpira kritično refleksijo:

1. *Omogoča nam, da “poimenujemo” svojo prakso.* V literaturi

lahko najdemo razlage, ki osmišljajo naše izkušnje. Tako nam osupljive, nerazumljive izkušnje postajajo bolj razumljive. Včasih pa se zgodi, da v literaturi najdemo ubesedene osebne uvide v obliki teoretskih principov, kar nas spodbudi, da lastne sklepe uveljavljamo bolj odločno, ter hkrati deluje kot samopotrditev in vir zadovoljstva s seboj.

2. *Teorija prekinja krog "domačnosti"*. S tem ko prebiramo ideje, dejavnosti in teorije, neizogibno izstopamo iz kroga lastne prakse. Oblikujemo tudi vpogled in sposobnost razlikovanja vidikov našega delovanja, ki so značilni za določene okoliščine od tistih, ki so bolj splošne. »Branje teorije nas lahko pretrese na pozitiven način, tako, da ponudi neznane interpretacije znanih dogodkov in z razkrivanjem drugih poti delovanja.« (186.)
3. *Teorija nadomešča odsotne kolege*. Ta utemeljitev velja še posebej za tiste učitelje, ki nimajo priložnosti sodelovati v reflektivni skupini ali pa ne zmorejo učinkovito sodelovati v razpravah, kjer se razgrinjajo alternativne interpretacije, in razpravljati o različnih perspektivah. Tako je pisana beseda zanje edini vir alternativnih stališč.
4. *Teorija preprečuje skupinsko razmišljanje in izboljšuje komunikacijo s kolegi*. Skupinsko mišljenje (group think) je nekritično sprejemanje določenih formalnih prepričanj in neformalno oblikovanih norm. »Da bi skupine živele, potrebujejo spodbudo s strani neznanih interpretacij in drugačnih perspektiv.« (187.) Učitelji v neformalnih podpornih ali učnih skupinah pogosto izražajo ideološko homogenost: oblikujejo ista prepričanja o ciljih in strategijah v vzgoji in izobraževanju, ki so zanje tako samoumevna, včasih nezavedna, da niso na voljo kritični analizi. Oblikujejo svojo kulturo. Zato lahko literatura predstavlja impulz in izziv razmišljanju ter s tem preprečuje intelektualno stagnacijo.
5. *Teorija umešča dejavnost učitelja v socialni kontekst*. Branje strokovne literature učitelju razkriva vpogled v lastno vpetost v raznovrstne sisteme (npr. politične in kulturne) misli, kar sopogojuje njegovo dejavnost.

3.2 Različni modeli strukturirane refleksije

Pomembno je, da so refleksije lastne prakse na začetku *strukturirane*, tj. da strokovni delavec v svojem premišljevanju sledi skrbno oblikovani seriji vprašanj. Učinkovita pot za začetek kritične refleksije je razmislek strokovnega delavca o svojem ravnanju (Walkington in sod., 2001) na dveh ravneh:

1. na ravni akcije (konkreten, viden): Kaj pravzaprav počnem?
2. na ravni razloga za akcijo (ni viden, impliciten): Kateri so teoretski ali na izkustvu temelječi in v vrednotah utemeljeni razlogi za to ravnanje?

Lahko pa začne refleksivno prakso s pisanjem refleksivnega eseja, ki lahko vključuje (prav tam):

1. Refleksijo o filozofiji poučevanja/vzgajanja (Kaj je dobro poučevanje/vzgoja? Zakaj menim tako?)
2. Cilje poučevanja (Kaj bi moral biti rezultat mojega poučevanja/vzgoje?)
3. Metode poučevanja (Kateri so po mojem mnenju najučinkovitejši načini poučevanja/vzgoje, ki vodijo do zastavljenih ciljev? Zakaj menim tako? Kako bom vedel, da sem jih dosegel?)
4. Povezavo med filozofijo in prakso, oblikovano v predhodnih alineah (Ali dejansko počnem to, v kar verjamem? Ali se moja deklarirana filozofija morda razlikuje od prakse?)

Tripp (po Hole in McEntee, 1999) je razvil metodo *zapisovanja in refleksije kritičnih dogodkov* (Critical Incident Protocol), ki jo lahko uporablja tako posameznik kot skupina. Smernice za individualno refleksijo po tem avtorju so naslednje:

1. *Zbiraj zgodbe.* Zapisuj dogodke tako, kot se pojavijo.
2. *Kaj se je zgodilo?* Izberi zgodbo (dogodek), ki se ti zdi še posebej zanimiv. Napiši jo v zgoščeni, razumljivi obliki.
3. *Zakaj se je to zgodilo?* Zapiši vse okoliščine, ki osmišljajo dogodek. Odgovori na vprašanje tako, da bo tebi smiselno.
4. *Kaj bi lahko pomenilo?* Pomembno je, da prepoznaš, da ni enega samega pravilnega odgovora. Razišči možne pomene, ne določi zgolj enega.
5. *Kaj so posledice v praksi?* Kako bi se tvoja praksa spremenila pod vplivom novih perspektiv, ki si jih razvil v prejšnjih stopnjah?

Refleksija o kritičnih dogodkih pa se lahko dogaja tudi v skupinah. Za skupinsko delo predlaga avtor (prav tam) naslednje smernice:

1. *Zapišite zgodbe.* Vsak član skupine kratko odgovori na vprašanje: Kaj se je zgodilo? Kateri dogodek je bil zame pomemben, zanimiv, vznemirljiv? O katerem dogodku bi želel poglobljeno premišljevati? (10 min.)
2. *Izberite zgodbo.* Člani kratko predstavijo svoje zgodbe, skupina se odloči, katero zgodbo bo obravnavala. (5 min.)
3. *Kaj se je zgodilo?* Oseba z zgodbo prebere svoj opis in ga umesti v nekoliko širši kontekst, v kontekst profesionalnih ciljev. (10 min.)
4. *Zakaj se je zgodilo?* Skupina postavi razjasnjujoča vprašanja. (5 min.)
5. *Kaj bi lahko pomenilo?* Skupina oblikuje vprašanja o dogodku v kontekstu tega, kar je delala oseba z zgodbo. O zgodbi razpravljajo kot strokovnjaki in skrbni sodelavci, oseba z zgodbo pa posluša razpravo. (15 min.)
6. *Katere so implikacije za prakso?* Oseba z zgodbo odgovori, nato pa se skupina angažira v razpravi o implikacijah v praksi, tako osebe z zgodbo kot svoji lastni. Uporabno vprašanje v tej fazi se glasi: Kateri novi vpogledi so se pojavili? (15 min.)
7. *Raziskovanje procesa.* Skupina razpravlja o tem, kar se je skozi obravnavo dogajalo na odnosni ravni. Kako je potekal proces? (10 min.)

Hollins (po Walkington s sod., 2001) opisuje štiri komponente profesionalnega znanja in kompetenc, ki bi jih učitelj nujno moral preiskovati, ozaveščati in nadgrajevati:

- pedagoško vsebinsko znanje
- poznavanje karakteristik učencev
- poznavanje učnega konteksta
- znanje o vzgojno-izobraževalnih ciljih in rezultatih

Šele poglobljena refleksija o lastnem znanju z vseh omenjenih področij lahko omogoči učitelju celovito predstavo o lastnih prednostih, pomanjkljivostih in perspektivah pri delu v razredu.

V literaturi so opisani še drugi modeli strukturirane refleksije, npr. Metoda refleksije s pomočjo Sokratovih vprašanj (Tancig, 1994:

95), Ustvarjanje prihodnosti (Lippitt, 1998, glej tudi Ažman, 2004).

Uporaba orodij, kot so portfolio, dnevniki, študije primerov, akcijsko raziskovanje, udeležba v supervizijski skupini itd., proces učenja in profesionalnega razvoja sistematizira in pospešuje. Ne glede na favorizirani pristop vključuje vsak samorefleksiven učni proces (a) zbiranje in premišljevanje o podatkih, zbranih skozi opisovanje in spraševanje, (b) oblikovanje novih uvidov oz. nadgrajevanje mentalnih modelov in (c) ravnanje (in doživljanje) v skladu z njimi.

3.3 Konceptualna orodja za spodbujanje kritične samorefleksije

Samouvid oz. vpogled v lastno dinamiko razmišljanja, doživljanja in ravnanja, v lastne implicitne teorije, prepričanja, predpostavke oz. mentalne modele, akcijske teorije (oz. kakorkoli ideje o nas samih, drugih in svetu sploh poimenujemo) ni avtomatizem, ki se posamezniku zgodi. »Zahteva konceptualna orodja, kot je npr. ORJI-cikel, željo po odkrivanju in raziskovanju ter čas za analizo, ko je sam s seboj, pa tudi v dialogu z drugim.« (Schein, 1998: 98.)

Avtor v tem citatu sporoča, da je pomembno, da učitelj pozna in razume teoretske modele, ki pojasnjujejo vzvode ravnanja posameznika, saj je tako samorefleksivni proces osmišljen. Vendar naj najprej izpostavim zadnji pogoj v Scheinovem navedku: »analiza v *dialogu* z drugim«. Kdo je lahko omenjeni "drugi"? Po prepričanju avtorice je "drugi" lahko:

- kritični prijatelj, ki učečemu nevsiljivo ponuja alternativne interpretacije, svojo izkušnjo, polemizira z obstoječim gledanjem,
- strokovno besedilo, s katerim bralec vzpostavi notranji dialog in na temelju katerega v procesu analize pomaga oblikovati nove interpretacije,
- supervizor, ki s serijo večše zastavljenih vprašanj učečega usmerja v samorefleksiji po njegovem problemskem prostoru, včasih do novih uvidov, drugič do novih rešitev, tretjič zgolj do redefinicije problema,
- podatki, zbrani z anketami in intervjuji, ki odpirajo povsem nove perspektive in sprožajo uvide.

Drugi je torej lahko vsaka informacija, dogodek ali oseba, ki v procesu analize izkušnje (ki je prav tako dogodek ali zbir podatkov) izzove posameznikovo razmišljanje in predpostavke ter v proces analize vnaša novo dimenzijo.

Sedaj pa podrobneje razmislimo o prvem ključnem elementu učinkovite samorefleksije, ki ga izpostavlja Schein (1998): »imeti konceptualna orodja«, torej poznati in razumeti principe, modele in teorije s področja, ki je predmet raziskovanja. Podobno razmišlja tudi Kolb (1984). Po Kolbu je profesionalni razvoj najbolj učinkovit, kadar učeči se posameznik preide vse faze ciklusa izkustvenega učenja: od konkretne izkušnje preko refleksije le-te do abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja. Faza abstraktne konceptualizacije, ki sledi fazi poglobljenega in sistematičnega premišljevanja o izkušnji (refleksija), poudarja prav to: strokovni delavec skuša razumeti obstoječo izkušnjo skozi teoretske okvire, jo razumeti v kontekstu teoretskih principov, jo nadgraditi v "novo" akcijsko teorijo, ki omogoča bogatejšo paleto učinkovitejših možnosti delovanja.⁹ Tudi Schein in Kolb torej izpostavljata pomen branja strokovne literature tako kot Brookfield (1998), katerega argument v prid prebiranju in razpravljanju o teoriji smo obširno predstavili že zgoraj.

Če sprejmemo tezo, da koncepti in modeli, torej znanje o posamezniku in nekaterih zakonitostih intrapsihičnega dogajanja, tudi medosebnega, olajšuje samorefleksijo, se takoj zatem smiselno postavi vprašanje, kateri so ti modeli. Odgovor je z naše perspektive preprost: pravzaprav vsi, saj je njihov temeljni namen razlaga delčka stvarnosti. Pa vendar bi – povedanemu navkljub – izdvojila tiste koncepte in modele, ki sem jih večkrat ponudila svojim supervizantom kot miselno orodje, ki jim je olajšalo samorefleksijo in omogočilo bolj poglobljeno, celovito in v kontekst umeščeno razumevanje nekaterih vidikov lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja:

- Milivojevičev KER-model (Milivojević, 1999): za izgradnjo poglobljenega razumevanja odgovornosti posameznika za lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje ter oblikovanje uvida v možnost izbire in s tem samouravnavanja (uravnavanja lastnega čustvovanja in ravnanja).
- Scheinov ORJI-cikel (Schein, 1998): za izgradnjo razumevanja

vpliva prepričanj in predpostavk (stališč, predsodkov, mentalnih modelov) na presojanje, odločanje in ravnanje v situaciji.

- Ellisov ABC-model (Ellis, po Woolfe in Dryden, 1996): za razumevanje odnosa med aktivirajočimi dogodki v okolju, prepričanju posameznika in posledicami na emocionalni in vedenjski ravni.
- Sengejeva lestev sklepanja (Senge, 2001): za izgradnjo razumevanja procesa nastajanja predpostavk in prepričanj ter vpliva le-teh na odločanje in ravnanje.
- Integrativni model dejavnikov odločanja in ravnanja (predstavljen v podpoglavju 1.4 tega besedila): za razumevanje kompleksne celote vplivov na doživljanje in ravnanje v situaciji.
- Argyrisova modela (Model I teorije-v-uporabi in Model II teorije v uporabi; Argyris, 2002): za razumevanje dveh temeljnih filozofij o medosebnem dogajanju in ravnanju v učnih situacijah z diametralno nasprotnimi posledicami za dinamiko v skupini ter učenje in spreminjanje posameznika.
- Bernov model ego-stanj: za izgradnjo razumevanja različnih vzorcev razmišljanja, doživljanja in ravnanja ter razumevanje učinkovitih in manj učinkovitih vzorcev komunikacije (več o tem glejte v Berne, 1989, ali Rupnik Vec, 2002)
- Bernov koncept Psihološka igra: za izgradnjo razumevanja medosebne dinamike in nekonstruktivnih komunikacijskih potekov (več o tem glejte v Berne, 1980, ali Rupnik Vec, 2000).

Reflektirajoči praktik skozi optiko teh (pa tudi drugih) modelov preiskuje lastno doživljanje, razmišljanje in ravnanje, ozavešča manj ali nefunkcionalne vidike odzivanja ter raziskuje bolj konstruktivne poti. To pa mu omogoča hitrejšo učenje in profesionalno, tudi osebnostno rast.

4 Sklep

V prispevku smo si postavili vprašanje, kaj je tisto, kar vpliva na razmišljanje, doživljanje in ravnanje strokovnega delavca v profesionalnih situacijah, kaj določa njegove odločitve, njegove izbire. Odgovor smo našli pri več avtorjih, ki poskušajo v svojih modelih odgovoriti na zastavljeno vprašanje: Milivojevičev KER-

model, Scheinov ORJI-cikel, Sengejeva lestev sklepanja, osebni filtri Larriveejeve, Argyrisove akcijske teorije. Vsi omenjeni avtorji razpravljajo o vprašanju s svoje perspektive, uporabljajo svojo terminologijo. Izpostavljajo iste dejavnike, jim pa pripisujejo različen pomen. Da bi presegli to stanje, smo ideje vseh združili v enovit model, ki smo ga poimenovali integrativni model dejavnikov odločanja in ravnanja. Za osnovo tega modela smo izbrali Milivojevičev model, ki smo ga nadgradili z idejami drugih prej omenjenih avtorjev, s ciljem, da bi v model zajeli več vplivov hkrati ter nakazali nekatere možne povezave.

V drugem delu pa smo raziskovali odgovor na vprašanje, kaj vpliva na spreminjanje doživljanja in ravnanja posameznika, na njegovo učenje, kaj povzroča trajno spremembo? Kritična refleksija izkušnje je tisti dejavnik, ki smo ga vzeli pod drobnogled in vodi v zavzetje distance (kritičnega odnosa) do lastne interpretacije dogajanja ter spreminjanja prepričanj in stališč. Najprej smo koncept opredelili, prikazali nekaj modelov strukturirane refleksije, nato pa razpravljali še o tezi, da je kritična samorefleksija učinkovitejša, če je izvajana skozi optiko strokovnih vedenj in znanj, tj. konceptov in modelov, ki osvetljujejo različne procese znotraj posameznika ter med njim in drugimi.

5 Literatura

Argyris, C. (1976) Leadership, Learning and Changing the Status Quo. *Organisational Dynamics*, 4 (3), 29–43.

Argyris, C. (1995). Action science and organisational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20–26.

Argyris, C. (2002). Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning and Education*, 1 (2), 206–218.

Ažman, T. (2004). Reševanje problemov s pomočjo metode ustvarjanja prihodnosti. V A. Kobolt (ur), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Basile, C., Olson, F., Nathenson - Mejia, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4 (3), 291–302.

- Berne, E. (1989). *Šta kažeš posle zdravo*. Nolit, Beograd.
- Berne, E. (1980). *Koju igru igraš*. Nolit, Beograd.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buskist, W., Benson, T., Sikorski, J. F. (2005). The Call to Teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 50 (4), 111–122.
- Carro Bruce, C. (2000). *Action Research. Facilitator's Handbook*. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council.
- Halonen, (1995). Demystifying Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 75–81.
- Haregraves, D., in Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več - Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Hole, S., in McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, 56 (8), 34–37.
- Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher*, 22 (5), 485–488.
- Kobolt A., in Žorga S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (ur.) (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3), 293–307.
- Lippitt, R. (1998) *Preferred Futuring. Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Milivojević , Z. (1999). *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Beograd: Prometej.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Rupnik Vec, T. (2000). Psihološke igre v supervizijski situaciji. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 309–340.

Rupnik Vec, T. (2002). Transakcijska analiza – supervizorjev referenčni okvir. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rupnik Vec, T. (2003). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo. Utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), 11–19.

Rupnik Vec, T. (2004a). Miti o motivaciji in »Prenehajmo že vendar učence motivirati!« *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (4), 13–18.

Rupnik Vec, T. (2004 b). Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 90–106.

Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (v tisku).

Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison – Wesley.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. San Francisco: Jossey – Bass.

Schwarz (2005). *The Skilled Facilitator Fieldbook. Tips, Tools and Tested Methods for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*. San Francisco: Jossey – Bass.

Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.

Senge, P., in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday.

Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (3), 15–22.

Tancig, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The school Field*, 5 (1–2), 93–106.

Walkington, J., Christensen, H. P., in Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of training and teaching practice. *European Journal of Engineering Education*, 26 (4), 343–350.

Woolfe, R., in Dryden, W. (1996). *Handbook of Counseling Psychology*. London: SAGE Publications.

Žorga, S. (ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pregledni znanstveni članek, prejet junija 2006.

Koncept spreminjanja skozi paradigmo vseživljenjskega razvoja

Concept of changing through life-span development paradigm

Mija Marija Klemenčič

Povzetek

Mija Marija Klemenčič, univ. dipl. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana. *Prispevek predstavlja novejšo smer v razvojni psihologiji – paradigmo vseživljenjskega razvoja, katere začetki segajo v 60. oz. 70. leta prejšnjega stoletja, ter njen prispevek k razumevanju razvoja znotraj razvojne psihologije. Skozi teoretske koncepte njene paradigmatike podstati je predstavljen koncept spreminjanja ter strategije spoprijemanja s spremembami oz. stresnimi situacijami. Prispevek se zaključi z ilustrativnim prikazom spoprijemalnih strategij pri brezposelnih mladih odraslih, s katerimi se ti spoprijemajo z eno od razvojnih nalog tega obdobja – z vzpostavitvijo delovne kariere, in s težavami, s katerimi se soočijo, če jim ta vzpostavitev ne uspe.*

Ključne besede: paradigma vseživljenjskega razvoja, spreminjanje, razvoj, spoprijemalne strategije, brezposelnost, mladi odrasli.

Abstract

The article presents recent line in developmental psychology – life-span development paradigm, which emerged in 1960s and 1970s and it's contribution to understanding of development within developmental psychology. The concept of changing and strategies of coping with changes (stress situations) are presented through theoretical concepts of life-span development paradigm. The article ends illustrating unemployed young adults' coping strategies in the field of coping with one of developmental tasks in this age, namely establishing working career and difficulties they meet in case the establishment doesn't succeed.

Key words: *life-span development paradigm, changing, development, coping strategies, unemployment, young adults.*

1 Uvod

Vprašanje, kakšen je potek razvoja v odrasli dobi, v okviru razvojnopsiholoških teorij dolgo časa sploh ni obstajalo, saj je bil razvoj razumljen kot proces, ki se dogaja le do vstopa v odraslost. Pa vendarle so različni dejavniki prispevali k začetkom razmišljanja o tem, da razvoj poteka tudi v odrasli dobi (Žorga, 1999a, 1999b), a so zgodnji poskusi razlage razvoja kot vseživljenjskega procesa izključevali obdobje starosti z razlago, da v tem obdobju lahko govorimo zgolj o upadanju življenjskih funkcij (Demetriou, Doise in van Lieshout, 1998). Ko je bil med razvojnimi psihologi na osnovi raziskovanj in novih konceptov razvoja le dosežen nekakšen konsenz, da je razvoj prisoten skozi celoten življenjski potek, so se začele odpirati nove dileme, kako pojmovati razvoj skozi te nove koncepte. Vidimo, da je bila tudi sama razvojna psihologija podvržena zakonitostim osrednje teme, ki jo preučuje – razvoju (ibid.).

Paradigma vseživljenjskega razvoja opredeljuje razvoj v posameznikovem življenjskem ciklu kot nenehen proces, ki se zaključi šele s smrtjo. Glede pomembnosti in vpliva na celoten življenjski cikel posameznika ni nobeno starostno obdobje nadrejeno drugemu. Razvojne spremembe, ki se med seboj močno razlikujejo tako glede časovne dimenzije kot tudi po strukturi, se dogajajo v vseh razvojnih obdobjih (Berk, 1998). Kot pravita Lerner in Ryff (1978), gre za spremembo v kompoziciji teoretskih konceptov razvoja, ki pa jih vse bolj potrjujejo tudi ugotovitve empiričnih raziskav.

Namen prispevka je skozi teoretske koncepte paradigme vseživljenjskega razvoja predstaviti koncept razvojnih sprememb in strategije spoprijemanja s spremembami oz. stresnimi situacijami in to ilustrativno prikazati na primeru brezposelnih mladih odraslih, ki se spoprijemajo z eno od pomembnih razvojnih nalog tega obdobja, in sicer z vzpostavljanjem delovne kariere ter soočanjem s težavami, ki jih le-to prinaša.

2 Spreminjanje kot del koncepta razvoja

Pojem razvoja obsega tako stabilnost kot spreminjanje. Med psihologi so mnenja glede tega, koliko se lahko osebnost spremeni, dostikrat deljena. V splošnem velja, da je osebnost relativno stabilen konstrukt, kar je posledica kumulativnosti razvoja; stvari, ki so se zgodile v preteklosti, vplivajo na sedanje delovanje psihičnega ustroja. Vendar lahko zunanji vzroki, ki pri posamezniku povzročijo travmatično izkušnjo, popolnoma spremenijo posameznikov življenjski potek in tako lahko povzročijo izrazite spremembe osebnosti (Rice, 1998). Razvoj kot stalna dialektika med spreminjanjem in stabilnostjo torej vedno zastavlja vprašanje, kakšne bodo posledice sprememb in kako se spoprijeti s spremembami na način, da bodo nastopile želene posledice. Vsaka sprememba terja od posameznika precej refleksije in emocionalnega ter kognitivnega napora, da situacijo redefinira in (aktivno) zavzame novo vlogo.

Kakšno je pojmovanje spreminjanja in njegovi možni izidi v okviru paradigme vseživljenjskega razvoja, je najbolj razvidno iz njenih teoretskih predpostavk o razvoju. Berkova (1998) jih po Baltesu, Lindenbergerju in Staudingerjevi (1998) zajame v

štiri predpostavke (tabela 1). Kot že omenjeno na začetku, je prva predpostavka, da se razvojne spremembe dogajajo v vseh obdobjih. Druga predpostavka večdimenzionalnosti razvoja se nanaša na posamezne dimenzije razvoja, kjer ni nujno, da se vse dimenzije razvijajo enako hitro, zagotovo pa se ne razvijajo kvalitativno enako. Večsmernost razvoja se nanaša na spremembe na celotni razvojni poti ter na spremembe znotraj posameznega področja razvoja. Tretja predpostavka plastičnosti razvoja zajema idejo, da je konkreten potek razvoja samo eden izmed mnogih možnih potekov. To pojmovanje je nezdružljivo s tradicionalnim pojmovanjem poteka razvoja, ki bi grafično ustrezal obrnjeni U-krivulji (prva polovica rast, druga polovica upad sposobnosti). Plastičnost sicer variira med posamezniki in s starostjo nekoliko upade, vendar pa razvoj ostaja zelo plastičen v vseh obdobjih.

Četrta predpostavka izpostavlja tri vrste vplivov na posameznikov razvoj: normativne starostno pogojene vplive, kamor sodijo biološki in socialni vplivi, ki so povezani s starostjo, od nje odvisni, in zato predvidljivi. Druga vrsta vplivov so normativni zgodovinsko pogojeni vplivi, kamor prištevamo tiste vplive okolja, zaradi katerih se ontogenetski razvoj razlikuje med zgodovinskimi kohortami in obdobji. Ti vplivi so torej lastni določenemu zgodovinskemu in kulturnemu obdobju. Nenormativni vplivi so nepredvidljivi biološki vplivi in vplivi okolja, ki ne sledijo predvidljivemu vzorcu pojavljanja, kar jim ne zmanjšuje pomembnosti. Razvoj je rezultat vseh teh vrst vplivov (ibid.). Ta model imenuje Baltes (1986, po Žorga, 1999b) trifaktorski model razvojnih vplivov. Ti vplivi so medsebojno povezani in tako ustvarjajo kontekst razvoja, znotraj katerega posamezniki delujejo, se odzivajo in ustvarjajo lasten razvoj ter prispevajo k razvoju drugih (Lerner in Busch - Rossnagel, 1981, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998; Featherman in Lerner, 1985).

Tabela 1: Predpostavke o značilnostih razvoja v paradigmi vseživljenjskega razvoja (privzeto po Berk 1998)

PREDPOSTAVKE O RAZVOJU	OPIS
VSEŽIVLJENJSKI	Nobeno razvojno obdobje v življenjskem ciklu ni pomembnejše od drugega. V vseh razvojnih obdobjih se dogajajo pomembne spremembe.
VEČDIMENZIONALEN IN VEČSMEREN	Na razvoj vpliva kompleksen preplet bioloških, osebnih in socialnih dejavnikov. V vseh razvojnih obdobjih je razvoj skupni izraz rasti in pojemanja.
ZELO PLASTIČEN	V vseh razvojnih obdobjih lahko posameznikov razvoj zavzame veliko oblik glede na to, kako se posameznikova biološka zgodovina in pretekli vplivi okolja skladajo s trenutnimi življenjskimi pogoji. Razvoj ostane spremenljiv skozi vse življenje.
VPET V RAZNOLIKE KONTEKSTE	Poti razvoja so izrazito raznolike, saj na razvoj vplivajo raznoliki konteksti. Vsak posamezni potek razvoja je rezultat treh vrst vplivov: starostno pogojenih, zgodovinsko pogojenih in nenormativnih.

K zgornjim predpostavkam o značilnostih razvoja pa Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998) dodajajo koncept ekvifinalnosti, ki pojasnjuje, da so različni razvojni izidi lahko doseženi na različne načine ali kombinacijo načinov. Ekvifinalnost je strukturno opredeljena v dveh oblikah: kot ekvifinalnost, povezana s kontekstualnim ujemanjem, ali ekvifinalnost, ki temelji na zamenljivosti (Kruglanski, 1996, po Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998). Več ko nosijo viri, pridobljeni skozi ontogenezo, potenciala za generalizacijo in uporabo v različnih kontekstih v smislu ekvifinalnosti, večji je njihov razvojni vpliv (ibid.).

3 Razvoj kot selektivna prilagoditev na spremembe

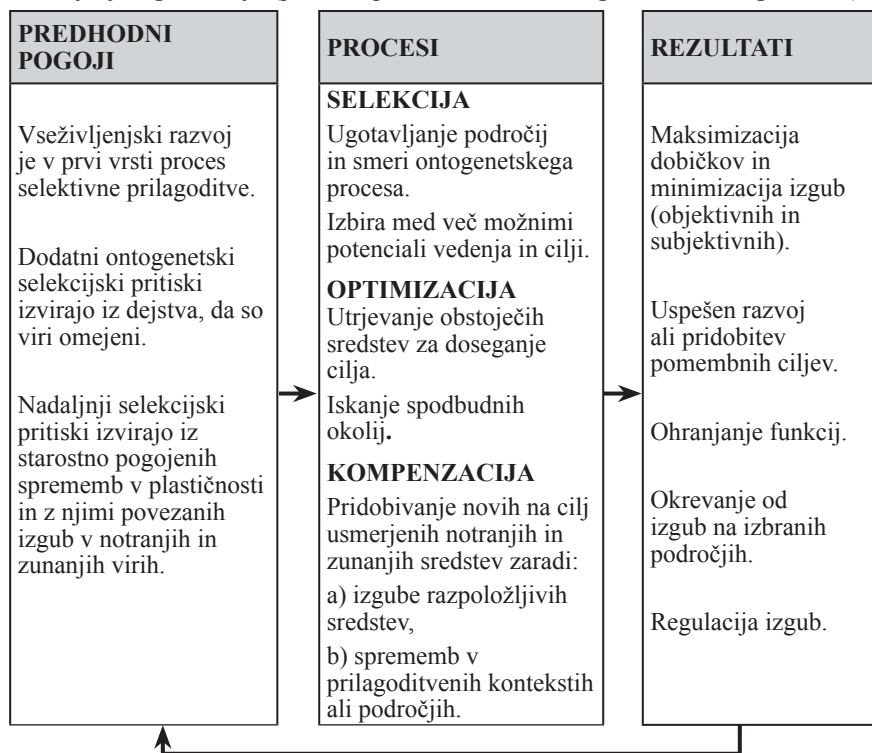
Sugarmanova (1986) polemizira, da je treba na novo opredeliti, kaj razvoj je, če govorimo o novem konceptu razvoja. Potrebni so novi kriteriji za tako novo opredelitev. Odgovor na to dilemo ponujajo Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998), ko definirajo razvoj kot selektivno starostno pogojeno spremembo v

prilagoditvenih sposobnostih. Razvoj kot selekcija in selektivna prilagoditev razkriva več atributov razvoja, npr. je aktiven ali pasiven, zaveden ali nezaveden, notranji ali zunanji ... (Baltes, 1987; Featherman et al., 1990; Marsiske et al., 1995, vsi po Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998). Zagovorniki paradigme vseživljenjskega razvoja izhajajo iz predpostavke, da vsak razvojni proces vključuje selekcijo in selektivne spremembe v prilagoditvenih sposobnostih.

Selekcija nastopa v povezavi z optimizacijo in kompenzacijo, pri čemer optimizacija označuje izbiro sredstev, ki so usmerjena na doseganje določenega cilja, kompenzacija pa nastopa v funkciji odgovora na določeno izgubo sredstev, pomembnih za doseg cilja. Njen fokus je lahko usmerjen na doseg istega cilja z drugimi sredstvi ali pa na spremembo cilja. Ravno zaradi kompenzacije je razvoj možen tudi, ko je biološko omejen, saj kultura nastopa v funkciji kompenzacije (Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998). Za ilustracijo procesov selekcije, optimizacije in kompenzacije navedimo primer košarkarja Michaela Jordana (Greene, 1993, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Selekcijo predstavlja njegova odločitev, da se je v mladosti usmeril le na košarko ter izključil plavanje in rolikanje, optimizacija je potekala skozi dnevne treninge, svojo kronično poškodbo stopala pa je kompenziral s posebnim obuvalom.

Model selektivne optimizacije s kompenzacijo sta razvila Baltes in Baltes (1990, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998) v okviru opredeljevanja narave uspešnega razvoja in staranja. Slika 1 prikazuje ta model, kjer so Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998) integrirali spoznanja avtorjev Baltes in Baltes (1990) ter Marsiske in sodelavcev (1995). Glavne predpostavke tega modela avtorji opredeljujejo kot univerzalne, kakšen pa je vsakokratni izid oz. "specifična fenotipska manifestacija", je odvisno od področja razvoja, posameznika, sociokulturnega konteksta in teoretske perspektive.

Shema 1: Model selektivne optimizacije s kompenzacijo v paradigmi vseživljenjskega razvoja (privzeto po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998)



4 Vrednostna opredelitev procesa spreminjanja

Osrednja tema ontogenetske analize v okviru paradigme vseživljenjskega razvoja je dinamika dobičkov in izgub v razvoju. Ta funkcionalističen pogled izpostavlja, da so spremembe v prilagoditvenih sposobnostih lahko pozitivne ali negativne in da določene spremembe v razvojnih kapacitetah glede na kriterije izida in pričujoči kontekst prilagoditev lahko implicirajo različne posledice (Dixon in Baltes, 1986, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Tako je v nasprotju s tradicionalnim načinom pojmovanja razvoja v paradigmi vseživljenjskega razvoja radikalno izpeljano pojmovanje dinamike dobičkov in izgub; ni dobička brez izgube in ni izgube brez dobička (Baltes, 1987, 1997, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998), kar bi lahko parafrazirali, da ni

pozitivne spremembe brez negativne in obratno.

Avtorji Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998) izpostavljajo, da je definicija dobička in izgube na področju razvoja osebnosti kompleksna. Postavlja se namreč vprašanje, kaj lahko označimo kot "najboljšo" smer razvoja osebnosti in kakšno je najbolj zaželeno končno stanje tega razvoja. Kaj je dobiček in kaj izguba namreč ni moč enostransko opredeliti, saj je lahko opredeljeno s subjektivnega ali objektivnega vidika, za katera pa ni nujno, da se prekrivata. Gre torej za vprašanje, koliko je neka osebnostna značilnost sploh zaželena. Četudi se zdi, da je na področju kognitivnega razvoja precej lažje definirati dobiček in izgubo, kjer se dobiček lahko meri kot hitrejšo in boljše reševanje problemskih nalog itd., pa avtorji paradigme vseživljenjskega razvoja predlagajo, da bi tudi tu koncept dobičkov in izgub moral biti na novo premišljen, če vendarle ni preveč samoumevno uporabljati (ibid.).

Kaj je najboljše oz. kakšna je najboljša pot razvoja, se sprašuje tudi Hinde (1996), ko izpostavlja dilemo o biološko in kulturno optimalnem poteku razvoja. Ta dilema je zanimiva s stališča kontekstualizma, ki tvori teoretsko podlago paradigmi vseživljenjskega razvoja in katerega fokus je usmerjen na celostni (holistični) interakcionizem med posameznikom in okoljem (Magnusson in Stattin, 1998, po Horvat, 2003). Hinde (1996) pravi, da okolje, v katerem živimo, ni isto okolje kot tisto, v katerem se je odvijala naravna selekcija, in so zato načela sedanjega poteka razvoja lahko različna od načel razvoja skozi naravno selekcijo. Poleg tega biološko najbolj želen potek razvoja ni nujno tudi kulturno najbolj želen potek, in hkrati to, kar je kulturno najbolj zaželeno v eni kulturi, ni nujno najbolj zaželeno tudi v drugi.

Kako naj bi se torej glasil odgovor na vprašanje, kaj je uspešen razvoj? Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998) v splošnem opredeljujejo uspešen razvoj kot združeno maksimizacijo dobičkov in minimizacijo izgub ali drugače – kot združeno maksimizacijo želenih izidov oz. pozitivnih sprememb ob minimalnih možnih neželenih izidih oz. negativnih spremembah. Narava dobičkov in izgub ter njihova dinamika sta pogojeni s kulturnimi in osebnimi dejavniki kakor tudi z življenjskim obdobjem posameznika. Nič manj pomembno pa ni dejstvo, da se trenutni razvojni izid lahko v kasnejšem ontogenetskem obdobju ali v drugem kontekstu izkaže kot disfunkcionalen. Prav tako omembe vredno je tudi opozorilo,

da je opredelitev, kaj sestavlja dobiček in kaj izgubo, odvisna od tega, ali so uporabljene metode raziskovanja subjektivne ali objektivne (Baltes in Baltes, 1990, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998).

5 Sprememba – ekvivalent stresni situaciji – in njeni učinki

Horvatova (2003) pravi, da različni življenjski dogodki zaradi sprememb, ki jih vzpostavijo, zahtevajo prilagoditev posameznika na spremembo, zaradi česar pomenijo različno stopnjo stresne obremenitve. Ne glede na to, kako se posamezniki odzovejo na stresno situacijo in se z njo spoprimejo, rezultat tega spreminjanja vedno vodi do 'nove' osebnosti (Hendry in Kloep, 2002), torej do razvoja. Stres in spoprijemanje z njim v odrasli dobi¹ Aldwinova (1992, po Hendry in Kloep, 2002: 46, prevod avtorice) pojasnjuje na naslednji način:

- »Stresni dogodki določajo kontekst, v katerem se lahko odvija razvoj odraslih.
- Izkušnja stresa je univerzalna, četudi se vsebina stresne situacije lahko glede na kulture razlikuje.
- Spoprijemanje s stresom lahko posameznike opremi z novimi spretnostmi in sposobnostmi, z drugimi besedami, posamezniki razvijajo svoje praktično znanje.
- Splošno zaporedje razvoja ne obstaja, saj je razvoj stvar volje; izbire, za katere se odločimo, ko se soočimo s problemom (npr. da se z njim spoprimemo ali ne), vplivajo na prilagoditvene procese.«

V terminih paradigme vseživljenjskega razvoja vsi vplivi v trifaktorskem modelu razvojnih vplivov vzpostavljajo stresno situacijo, vendar imajo s slednjo še največ skupnega nenormativni vplivi (Hendry in Kloep, 2002). Kljub temu da so tudi normativni zgodovinsko pogojeni vplivi lahko zelo travmatični, npr. vojna,

¹ Na tem mestu govorimo zgolj o stresu v odrasli dobi zaradi kasnejšega ilustrativnega prikaza spoprijemanja s spremembami pri brezposelnih mladih odraslih.

pa je Elder (1980, 1994, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998) v raziskavah ugotovil, da zgodovinski dogodek sam po sebi še ne determinira razvojnega izida. Slednji je odvisen od starosti posameznika in od tega, katere posebne okoliščine zgodovinskega dogodka nanj pomembno vplivajo.

Lamovčeva (1990) pravi, da je bila v večini raziskav ugotovljena statistično pomembna zveza med izrazitostjo stresa in kasnejšo patologijo tako v telesnem kot psihičnem pogledu, a so korelacije ponavadi dokaj nizke. Vendar pa se učinki stresa od osebe do osebe zelo razlikujejo. To poudarjajo tudi Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998), podobno pa tudi Brody in Ehrlichman (1997) ter Berger (1994), saj osebnost z mehanizmi samoregulacije lahko pripomore k prilagoditvi na spremembo (Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Vendar pa Lamovčeva (1990) poudarja, da je osebnost le eden od dejavnikov, ki v specifični interakciji z drugimi deluje kot varovalni dejavnik pri spoprijemanju s stresom. Učinki stresa so poleg slabega psihičnega počutja in duševnih bolezni (Berger, 1994) opazni tudi pri fizičnem stanju posameznika (Berk, 1998).

Učinek stresa je torej lahko negativen, ni pa nujno. Razvojni poteki, ki so rezultat posameznikovih spoprijemanj s spremembami, lahko zavzamejo tri možne oblike; posameznik lahko postane bolj krhek in šibek, lahko se vrne v stanje homeostaze, lahko pa razvije dodatne vire spoprijemanja (Hendry in Kloep, 2002). Pomemben je vidik, s katerega ocenjujemo, kakšen rezultat je sprožila določena stresna situacija. Vpliv priložnosti in ovir na razvoj selfa in osebnosti denimo ne gre razumeti zgolj z vidika trenutne življenjske točke posameznika. Postavlja se namreč vprašanje, ali in kako vplivajo priložnosti in ovire v neki točki posameznikovega življenja na kasnejši razvoj posameznikovega selfa in osebnosti (Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Morda je sicer stresna situacija izzvala tako stanje, da je posameznik občutil nemoč, vendar je lahko kljub temu v okviru svojega odziva pridobil nove sposobnosti, ki jih morda sam na zavestni ravni še ne zmore reflektirati, mu bodo pa vsekakor koristile v prihodnji podobni situaciji. V tem primeru lahko trdimo, da je stres vodil do pozitivne spremembe. Da je slednja res pozitivna, utemeljujemo z dejstvom, da posameznik v prihodnji podobni situaciji že obvlada strategije za spoprijemanje z njo.

Tudi raziskave o psihološki kompenzaciji so pokazale, da so

lahko deficiti pravzaprav katalizatorji za pozitivne spremembe v prilagoditvenih sposobnostih (Bäckman in Dixon, 1992; Baltes in Baltes, 1990; Dixon in Bäckman, 1995; Klix, 1993; Marsiske et al., 1995; vsi po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Podobno zaključuje tudi Aldwinova (1992, po Hendry in Kloep, 2002), ko pravi, da je z razvojnopsihološkega vidika stres lahko pozitiven faktor, saj lahko vodi do učenja in pridobivanja novih sposobnosti. Po modelu razvojnih vplivov je uspešnost spoprijemalnih strategij s stresom odvisna od posameznikovih virov. Ruth in Coleman (1997, po Hendry in Kloep, 2002) jih razvrščata v naslednje kategorije osebnih in strukturnih kapacitet: zrelost, optimizem, koherentnost, lokus nadzora, spoprijemalne strategije, socialna podpora, višja izobrazba in socialno-ekonomski status.

Kakšen je vpliv stresnih situacij, razlaga Rutter (2000, po Hendry in Kloep, 2002) s pogostostjo pojavljanja stresnih situacij in njihovo kombinacijo. Večina enkratnih kratkotrajnih stresnih situacij ima pičle in omejene vplive. Največji oz. dolgoročni vpliv se pojavi pri kombinaciji tveganj, ki rezultirajo v kroničnem stresu. Večina sprememb niso dogodki, marveč procesi, ki združujejo veliko različnih izzivov oz. stresnih situacij. Zaradi tega razloga tudi večina sprememb ne vodi do posameznega rezultata, temveč do serije pozitivnih in negativnih, kratkoročnih in dolgoročnih posledic na različnih področjih razvoja (Hendry in Kloep, 2002).

Stres je torej stalni spremljevalec spoprijemanja s spremembami v posameznikovem življenju, spremembe pa so gradniki razvoja, zato velja, da je tudi stres pomemben del razvoja. Na vprašanje, kakšne so njegove posledice, pa je težko podati enoumen odgovor. To je odvisno od mnogih dejavnikov, ki botrujejo pri spoprijemanju s stresom, prav tako pa je odvisno od tega, s katere kronološke točke posameznikovega življenjskega poteka ocenjujemo pozitivnost oz. negativnost določene stresne situacije.

6 Spoprijemanje s spremembami

Spoprijemanje s spremembami v kontekstu paradigme vseživljenjskega razvoja zajema proces samoregulacije. Ta vključuje organizirane sposobnosti in veščine, ki jih ima posameznik in se nanašajo na nadzorovanje lastnega vedenja in izkušenj. Namen

tega nadzora je doseganje, ohranjanje in ponovno vzpostavljanje psihološkega ravnotežja (Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Kljub temu da torej sprememba prinese nove izzive, vpliva na pojmovanja in posameznikove vrednote, skladno s tem pa tudi na vedenje, naj bi končno stanje, ki je sicer novo (npr. nova spoznanja, nove sposobnosti itd.), temeljilo na psihološkem ravnotežju.

Načine spoprijemanja s stresom Bergerjeva (1994) deli na: preoblikovanje stresorja, zanikanje stresa, pobeg od stresne situacije in ponovno ocenitev stresne situacije. Vsaka posamezna spoprijemalna strategija se prilega nekaterim stresnim dejavnikom, drugim pa ne. Da bi se posameznik uspešno spoprijel s stresnimi situacijami, bi moral imeti razvite različne vrste spoprijemalnih strategij; z nekaterimi naj bi se neposredno soočil, druge ignoriral ali se jim izognil. Poleg tega bi moral vsak stresor oceniti v njegovem polnem kontekstu, da bi lahko izbral najuspešnejšo spoprijemalno strategijo. Seveda v praksi mnogokrat temu ni tako, saj so posamezniki velikokrat ujeti v določen vzorec spoprijemanja s stresno situacijo (Roth in Cohen, 1986, po Berger, 1994).

Nekoliko natančneje sta spoprijemalne strategije opredelila Pearlin in Schooler (1978, po Sugarman, 1986; podobno povzema tudi Horvat, 2003), in sicer glede na splošne funkcije posameznih strategij, ki jih delita v tri kategorije:

- usmerjenost na spreminjanje zahtev, ki jih prinaša situacija,
- usmerjenost na spreminjanje pomena situacije, ki jo ima ta za posameznika,
- usmerjenost na spreminjanje posameznikovih sposobnosti, da bi obvladal zahteve, ki jih prinaša situacija.

Prva kategorija spoprijemalnih strategij je najbolj neposredno usmerjena na spoprijemanje z zahtevami, ki jih prinaša situacija, oz. z viri življenjskih obremenitev, saj je namen teh strategij v spreminjanju ali odstranitvi obremenitev. Ta kategorija spoprijemalnih strategij naj bi predstavljala manjšino vseh spoprijemalnih odzivov, kar avtorja utemeljujeta z naslednjimi postavkami: a) posamezniki lahko situacije ne prepoznajo kot vir problema, b) četudi problem prepoznajo, lahko nimajo ustreznega znanja ali spretnosti za spremembo, c) lahko se uprejo spreminjanju situacije, ker bi bil rezultat lahko še slabši, poleg tega pa so lahko d) pogoji, ki ustvarjajo zahteve, rigidni in težko

spremenljivi, kar posameznikom hkrati manjša motivacijo za spoprijemanje z njimi (ibid.).

Druga kategorija spoprijemalnih strategij, za katero sta avtorja ugotovila, da je bila v njuni študiji najbolj prisotna, temelji na ponovni ocenitvi situacije, kar vodi do zmanjšane ocene glede stresnosti situacije. Ta način predstavlja nadzorovanje situacije. Tudi pri tretji kategoriji spoprijemalnih strategij gre za nadzorovanje situacije, le da je v tem primeru to izvedeno na drug način, in sicer s spreminjanjem lastnih sposobnosti za spoprijemanje s situacijo, kar posledično zmanjša stresne obremenitve, ki jih situacija prinaša. Seveda je popoln nadzor nad življenjskimi situacijami nemogoč (ibid.), zato sintagma *nadzorovanje življenja* v precejšnji meri pomeni nadzorovanje lastnih odzivov na stresno situacijo, in ne nadzorovanje situacije same (Brammer in Abergo, 1981, po Sugarman, 1986). Sugarmanova (1986) dalje pravi, da je spoprijemalne strategije moč razumeti tudi kot veščine. Na osnovi spoznanja, da se jih lahko privadimo oz. priučimo, sta Hopson in Scally (1981, po Sugarman, 1986) osnovala koncept življenjskih veščin. Razumeta jih kot nujne (a ne zadostne mehanizme) za to, da posameznik pridobi občutek suverenosti nad dogajanjem v lastnem življenjskem poteku.

Kot vidimo, so spoprijemalne strategije v kontekstu paradigme vseživljenjskega razvoja lahko različno opredeljene, vsem opredelitvam pa je skupno to, da naj bi za uspešno spoprijemanje s stresnimi situacijami posameznik imel na razpolago čim več različnih strategij. Druga značilnost spoprijemalnih strategij pa je, da je dejansko nemogoče opredeliti eno vrsto najbolj uspešnih strategij, saj je njihova uspešnost odvisna od vsakokratne stresne situacije, s katero se posameznik sooča. Da bi razvoj potekal v maksimalni možni meri, naj bi posameznik izbral strategije spoprijemanja glede na posamezno situacijo. Tako bi bili dobički največji in izgube najmanjše.

7 Ilustracija koncepta spreminjanja na primeru brezposelnih mladih

7.1 Vstop na trg dela kot sprememba oz. eden od prehodov v odraslost

Danes je doba zgodnje odraslosti zaznamovana s prehodom iz pozne adolescence v novo življenjsko obdobje, a hkrati ni več tako enoznačno določena kot v preteklosti (služba, poroka), zato je ta prehod lahko precej kompleksen in tudi stresen (Rice, 1998). Vse stopnje ali ovire, s katerimi so se posamezniki morali spoprijeti in je zanje veljalo, da se pojavijo ob bolj ali manj točno določeni starosti, se danes lahko pojavijo v različnih obdobjih, posamezniki pa se jim lahko celo izognejo. Paradigma vseživljenjskega razvoja vključuje ta spremenjen pogled na razvoj² s tem, ko razvoja ne pojmuje linearno in rigidno, ga ne končuje v obdobju odraslosti, ga pojmuje kot različno hitrega na različnih področjih razvoja ter s tem, ko prepoznava vpliv nenormativnih dejavnikov, med katere lahko v nekaterih primerih uvrščamo tudi normativne zgodovinsko pogojene razvojne dejavnike. Kljub temu da normativni zgodovinsko pogojeni razvojni vplivi niso več tako normativni, pa lahko posamezniki čutijo normativne pritiske s strani starejših generacij, ki življenjskega poteka odraslosti ne pojmujejo tako destandardizirano (Featherstone in Hepworth, 1991, po Hendry in Kloep, 2002; podobno tudi Evans in Poole, 1991).

Staudingerjeva (1996, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998) je preučevala, kakšne so stopnje osebnih investicij v posamezna področja življenja oz. katera področja posameznikovega delovanja so prioriteta pri mladih odraslih. V presečni študiji je ugotovila, da med prvimi štirimi področji po pomembnosti zaseda najvišje mesto delo, sledijo prijatelji, družina in neodvisnost. Dejstvo, da je delo najvišji cilj mladih odraslih, navaja k misli, da ima vzpostavitev delovne kariere izrazit pomen prehoda v odraslost v življenjskem poteku posameznika. Vstop na trg dela kot pomemben cilj mladih

² Morda ni napačna domneva, da jih vključuje ravno zato, ker je tudi sama proizvod konceptov postmoderne Zahodne družbe.

odraslih prinaša določene koristi. Sarchielli (1984, po Durkin, 1995) ter West in Newton (1984, po Durkin, 1995) so v svojih študijah med poznimi adolescenti, ki so vstopili na trg dela in s tem v zgodnjo odraslost, ugotovili, da so vsi navajali dostop do denarja kot korist, ki jim jo ta prehod omogoča. Večina vprašanih je izpostavila tudi druge koristi kot npr., da se počutijo bolj odrasli, bolj samozavestni in da so pridobili širši pogled na svet.

Kot smo že omenili, v terminih paradigme vseživljenjskega razvoja velja, da ni dobička brez izgube in obratno. Izguba, ki jo posameznik doživi ob vstopu na delovno mesto, se kaže predvsem v prilagoditvi na novo delovno okolje ter spremembi od poznanih vlog, odnosov in spoprijemanja s stresnimi dogodki. Posameznik, ki je bil ob zaključevanju obdobja šolanja med starejšimi člani institucije, postane ob vstopu na delovno mesto eden izmed najmlajših (Durkin, 1995). Če je razvoj dovolj uspešen, je v primerjavi z dobičkom ta izguba manjša, kar slej ko prej vodi do zadovoljstva posameznika ob prehodu na trg dela, četudi so začetni trenutki lahko izrazito stresni in kot taki neprijetni.

Glede na tako visoko oceno pomembnosti dela se postavlja vprašanje, kako stresna sprememba je za mladega odraslega izguba delovnega mesta.³ Raziskovanja stresa in spoprijemanja s stresom so bila večkrat usmerjena v merjenje stopnje stresne obremenitve določenega življenjskega dogodka. Kljub temu da izdelane lestvice služijo zgolj za približno predstavbo, saj zaradi metodoloških pomanjkljivosti, kot so neupoštevanje razlik med spoloma in medkulturnih razlik, niso najbolj veljavne in tudi ne povedo nič o socialni podpori, pa vseeno posredujejo orientacijske informacije (Lamovec, 1994, po Horvat, 2003). Holmes-Rahejeva (1967, po Sugarman, 1986) lestvica stresnih življenjskih dogodkov umešča izgubo dela na osmo mesto od zajetih 43 življenjskih dogodkov. Ta umestitev v prvo petino najbolj stresnih življenjskih dogodkov pomeni, da je izguba dela izrazito stresen dogodek v posameznikovem življenjskem poteku.

³ Tu je treba izpostaviti tudi dejstvo, da pri mnogih mladih niti ne pride do izgube delovnega mesta, temveč so brezposelni kot iskalci prve zaposlitve. Leta 2004 je bilo v Sloveniji iskalcev prve zaposlitve več kot četrtnina priliva med brezposelne, in sicer 25.988 oseb. To je 27,2 % vseh brezposelnih oseb oziroma 2,2 % več kot v letu 2003 (<http://www.ess.gov.si/slo/Predstavitev/LetnaPorocila/lp04/slovenija/Main.htm>).

Če se še nekoliko zaustavimo pri brezposelnosti kot stresnem dejavniku, bi ga glede na trifaktorski model razvojnih vplivov lahko uvrstili med nenormativne dejavnike, ki pa zaradi vse manjšega povpraševanja po kvalificirani delovni sili v postmoderni počasi postaja normativni zgodovinsko pogojen dejavnik (Hendry in Kloep, 2002). Študija, ki sta jo izvedla Eden in Aviram (1993, po Brody in Ehrlichman, 1997), je pokazala, da je dolžina brezposelnosti na začetku njune študije korelirala z meritvami samoučinkovitosti –.74, kar je izrazito veliko. Dalj ko so bili posamezniki brezposelni, pomembno bolj so se ocenjevali kot neučinkovite.

7.2 Načini spoprijemanja s spremembami pri brezposelnih mladih

Četudi Bergerjeva (1994) navaja, da starost sama po sebi še ne vodi do boljših spoprijemalnih strategij s stresnimi dogodki, pa raziskave kažejo, da se starejši ljudje psihološko uspešneje spoprimejo s stresom (Lazarus in DeLongis, 1983, po Berger, 1994). Podobno ugotavlja Aldwinova (1991, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998), da v primerjavi z mlajšimi odraslimi starejši odrasli pri spoprijemanju s stresno situacijo delujejo bolj prožno in znajo svojo reakcijo prilagoditi značilnostim situacije. Prav tako znajo starejši odrasli bolje prilagoditi svoje napore pri spoprijemanju s spremenjenimi okoliščinami, mlajši odrasli pa se znajo trdno držati zastavljenih ciljev, četudi ti niso več uresničljivi (Brandstädter in Renner, 1990, po Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998).

Kaj te ugotovitve pomenijo za mlade odrasle, ki se soočajo z izkušnjo brezposelnosti?⁴ V kontekstu paradigme vseživljenjskega razvoja je pri tej ciljni skupini moč opaziti različne oblike spoprijemalnih strategij v življenjski situaciji brezposelnosti. Študija, s katero sta Hendry in Raymond (1983, po Hendry in Kloep, 2002) identificirala življenjske sloge brezposelnih mladih odraslih, ponuja dober vpogled v možne odzive na brezposelnost. V splošnem se je pokazalo, da ni moč enoznačno opredeliti dejavnikov, ki bodo

⁴ Skupni priliv v brezposelnost v letu 2004 je znašal 95.565 oseb, kar je za 1,4 % več kot v letu 2003. Med brezposelnimi so ob koncu leta 2004 največjo skupino predstavljale osebe, stare od 18 do 25 let, ki jih je bilo 22,5 % vseh brezposelnih, oseb med 25 in 30 leti pa je bilo 16,3 % vseh brezposelnih (<http://www.ess.gov.si/slo/Predstavitev/LetnaPorocila/lp04/slovenija/Main.htm>).

pri posamezniku gotovo privedli do uspešnega spoprijemanja z brezposelnostjo. Seveda vsak od dejavnikov, kot npr. dolžina brezposelnega staža in različni psihosocialni faktorji, prispevajo svoj delež, toda kakšen bo izid, je odvisno od interakcije vseh dejavnikov v situaciji brezposelnosti kot tudi od posameznikovih kapacitet, da se spoprime s pozitivnimi oz. negativnimi značilnostmi tega procesa.

V omenjeni študiji so se pokazali štirje različni odzivi na situacijo brezposelnosti med mladimi odraslimi. Prva strategija spoprijemanja z brezposelnostjo bi bila lahko označena kot moratorij pri prehodu v zaposlenost. Ta se je pojavljala med mladimi odraslimi, ki niso imeli izdelane strategije glede lastne kariere ali pa niso imeli izkušnje z delom, vendar so večinoma ta čas izkoristili za razmišljanje o prihodnji delovni karieri in so tako izkušnji brezposelnosti pripisali pozitiven pomen. Četudi zanje avtorja pravita, da jih ne moremo označiti kot aktivne "razvijalce", pa so se nekateri izmed njih pripravljali na dosežke v prihodnosti, ki bi jim omogočili rešitev iz stagnacije.

Drugi način, ki je precej manj produktiven za posameznika, se je pokazal pri mladih moških, ki so se zbirali v skupinah na ulici (street-corner groups) brez virov, da bi si lahko poiskali zadovoljivo in izpopolnjujoče preživljanje prostega časa ali da bi si poiskali službo. To strategijo spoprijemanja z brezposelnostjo avtorja imenujeta nesrečna stagnacija, za katero je bilo značilno, da se je pojavljala predvsem znotraj neperspektivne ekonomske klime. Tretji način spoprijemanja z brezposelnostjo je bil prisoten med mladimi odraslimi (pretežno moškimi), ki so svoj čas preživljali doma, gledali TV ali video ter redko zapustili svoj dom in se družili z drugimi. Pri njih je bil prisoten vzorec pasivnosti, vdaje v situacijo in samotarskega načina življenja ter izrazito negativna naravnost do izkušnje brezposelnosti. Ta način je označen kot nesrečna stagnacija na robu propada, katere glavna značilnost je apatija, ki je bila posledica zavrnjenih prošenj za službo, pomanjkanja strukture vsakodnevnega življenja ter vseskozi prisotnega dolgočasje. Doživljanje take apatije je posamezniku preprečevalo kakršnokoli aktivno pozicijo za spoprijemanje s situacijo (ibid.). Po Featherju (1983, 1986, po Durkin, 1995) bi ti dve strategiji spoprijemanja lahko opisali s simptomi naučene nemoči. Avtor poudarja, da je naučena nemoč v visoki korelaciji s predhodnimi izkušnjami in drugimi dejavniki, kot so: način vzgoje in dejavniki družinskega okolja, vključujoč socialni sloj ter brezposelnost staršev.

Četrti, najbolj konstruktiven način spoprijemanja z brezposelnostjo, se je pokazal pri posameznikih, ki jih Hendry in Raymond (1983, po Hendry in Kloep, 2002) imenujeta "razvijalci" oz. "podjetniki". Zanje je bilo značilno, da so vse svoje moči in vire usmerili v iskanje zaposlitve. Njihova želja po aktivni spremembi trenutnega stanja se je kazala v tem, da so se udeleževali kratkotrajnih usposabljanj in se dodatno kvalificirali, da bi povečali možnost lastne zaposljivosti. Pripravljeni so bili sprejeti alternativne zaposlitve, se zaposliti tudi za polovični delovni čas, s čimer so pridobili dodatne izkušnje z delom in povečali obseg iskanja nadaljnjih možnosti.

Evans in Poole (1991) pravita, da so glavne omejitve, ki jih prinaša brezposelnost, poleg finančne negotovosti, pridobivanja znanja ter intelektualnih in poklicnih veščin predvsem pomanjkanje priložnosti za razvoj občutka notranjega nadzora nad dejanji, pomanjkanje socialnih interakcij in kohezije. Baltes, Lindenberger in Staudinger (1998) pa poudarjajo, da je od časa, ko je izšla publikacija *Limits of Growth* (meje rasti, opomba avtorice), naraslo zavedanje javnosti, da znotraj razvoja več ni vedno najboljše in da je napredek možen celo v kontekstu omejitev in ovir. Nekoliko parafrazirano: manjši deficit je potreben za pospešitev posameznikovega razvoja oz., kot je bilo že povedano, lahko deficiti nastopajo v funkciji katalizatorjev za pozitivne spremembe v prilagoditvenih sposobnostih.

S tem v zvezi se postavlja vprašanje, ali je možno, da posameznikova brezposelnost vpliva na osebnostno rast. Če se posameznik spopriime s stresno situacijo brezposelnosti kot z izzivom, če je to kratkotrajna situacija s pozitivnim izidom in če so prisotni tudi drugi dodatni varovalni dejavniki, mu ta situacija lahko služi kot potencial za razvoj. Vendar pa Durkin (1995) opozarja, da izredno malo ugotovitev raziskav priča o pozitivnih izkušnjah brezposelnosti. Če pa je brezposelnost dolgotrajna, kar žal v realnosti velikokrat je,⁵ je torej kronični stresni dejavnik. Kadar jo spremljajo še dodatni ogrožajoči dejavniki kot npr. pomanjkanje podpore s strani družine, potem je rezultat tega procesa slabljenje posameznikovega občutka lastne vrednosti ter druge možne oblike duševnih stisk ali celo patologij.

⁵ V Sloveniji je bilo leta 2004 nad 1 leto brezposelnih kar 44,5 % vseh brezposelnih oseb

(<http://www.ess.gov.si/slo/Predstavitev/LetnaPorocila/lp04/slovenija/Main.htm>)

8 Zaključek

Prikazana paradigma pojmovanja razvoja ter koncept spreminjanja znotraj nje spreminja aspekt, s katerega opazujemo, ocenjujemo in poskušamo vplivati na razvojni potek življenjske poti posameznika. Glede na to, da je deloma eklektična, ko integrira poglede različnih teoretskih razvojnopsiholoških smeri, je hkrati izvirna ravno v segmentu, ko postavi glavni temelj svojega teoretskega koncepta v ideji, da je razvoj večsmeren, večdimenzionalen, plastičen in vpet v različne kontekste. Nekoliko poenostavljeno rečeno je razvoj pri vsakem posamezniku samosvoj in drugačen kljub nekaterim vnaprej predvidenim normativnim razvojnim dejavnikom, ki zaradi svoje lastnosti normativnosti omogočajo določeno napovedovanje razvojne poti.

Ravno to razumevanje vsakokratne samosvojsosti razvoja je postalo predmet kritik raznih avtorjev, češ da so uporabljeni pojmi, ki tvorijo strukturo paradigme vseživljenjskega razvoja, preohlapni in preveč široki. Možna špekulacija vzrokov takih kritik bi bila negotovost, ki jo pomanjkanje eksaktnih kategorizacij prinaša strokovnjakom, ki delajo s posamezniki. Seveda so strokovnjaku potrebna znanja in veščine, saj je to pravzaprav točka distinkcije med laičnim in strokovnim delovanjem. Pa vendar je gotovost, ki izvira iz tako pridobljenega znanja, problem, kadar postane sama sebi namen, kar je prisotno v primerih, ko se ne upošteva konteksta konkretnega posameznika in njegove ocene lastnega položaja, temveč se ga poskuša zriniti v kalup ene od poznanih kategorij.

Zaradi izpostavljenih značilnosti lahko opazimo precejšnjo podobnost med paradigmo vseživljenjskega razvoja ter socialno pedagogiko. Obe kot precej novi teoretski usmeritvi namreč poskušata razumeti (razvoj) posameznika v njegovem vsakokratnem spreminjajočem se kontekstu, pri čemer se odmikata od normiranih pojmovanj pravih in napačnih potekov posameznikove življenjske poti. Seveda ne smemo vehementno spregledati možnih pasti, ki jih kritiki navajajo. Nevarnost, ki preti tako široko koncipiranim teoretskim pojmovanjem, je, da zaradi širine preidejo v arbitrnost, čemur se lahko izognejo le z dovolj konsistentno in utemeljeno (meta)teoretsko podstatjo.

9 Literatura

Baltes, P. B., Lindenberger, U., in Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. V W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Berger, K. S. (1994). *The Developing Person Through the Life Span*. New York: Worth Publishers.

Berk, L. E. (1998). *Development through the lifespan*. London: Allyn and Bacon.

Brody, N., in Ehrlichman, H. (1997). *Personality Psychology: The Science of Individuality*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.

Demetriou, A., Doise, W., in van Lieshout, C. (1998). *Life-Span Developmental Psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.

Evans, G., in Poole, M. (1991). *Young Adults: Self-Perceptions and Life Contexts*. London: The Falmer Press.

Featherman, D. L., in Lerner, M. R. (1985). Ontogenesis and sociogenesis: Problematics for Theory and Research about Development and Socialization across the Lifespan. *American Sociological Review*, 50, 659–672.

Hendry, L. B., in Kloep, M. (2002). *Lifespan development: resources, challenges and risks*. London: Thomson Learning.

Hinde, R. A. (1996). The interpenetration of biology and culture. V D. Magnusson (ed.), *The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological and psychosocial perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horvat, Z. (2003). Paradigma vseživljenjskega razvoja in spoprijemanje s spremembami. *Socialna pedagogika*, 7 (3), 275–314.

Lamovec, T. (1990). Načini spoprijemanja s stresom (coping). *Anthropos*, 2 (5/6), 217–230.

Lerner, M. R., in Ryff (1978). Implementation of the Life-Span View of Human Development: The Sample Case of Attachment. V P. B. Baltes, *Life-Span Development and Behavior*. New York: Academic Press.

Letno poročilo 2003 (b. d.). Pridobljeno 1. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.ess.gov.si/slo/Predstavitev/LetnaPorocila/lp04/slovenija/Main.htm>.

The Sample Case of Attachment. V P. B. Baltes, *Life-Span Development and Behavior*. New York: Academic Press.

Rice, F. P. (1998). *Human Development: A Life-Span Approach*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.

Sugarman, L. (1986). *Life-span development: Concepts, Theories and Interventions*. London and New York: Routledge.

Žorga, S. (1999a). Kako se razvijamo odrasli? *Socialna pedagogika*, 3 (3), 299–317.

Žorga, S. (1999b). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3 (3), 207–214.

Pregledni znanstveni članek, poslan januarja 2006.

Generativnost: vidik razvoja v odraslosti

Generativity: an aspect of adult development

Olga Poljšak Škraban

Povzetek

Olga Poljšak Škraban, dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. *V prispevku je podrobneje predstavljen koncept generativnosti, ki je pomemben za razumevanje razvoja v odraslosti. Generativnost je uvedel v psihologijo E. Erikson (1980) v svoji znani teoriji psihosocialnega razvoja. V prispevku so predstavljeni poleg njegovega pojmovanja generativnosti še pogledi nekaterih drugih avtorjev (zlasti Mc Adamsa in de St. Aubina (1992)), ki podobno menijo, da je generativnost ključna za razvoj odraslega človeka. Za boljše razumevanje koncepta so poleg teoretičnih izhodišč v prispevku navedeni tudi rezultati nekaterih tujih in domačih raziskav generativnosti.*

Ključne besede: razvoj, odraslost, generativnost.

Abstract

The article describes the concept of generativity as an important concept for understanding the adult development. The concept of generativity was introduced in psychology by E. Erikson (1980) in his well-known theory of psychosocial development. The article presents different theoretical approaches and researches of the concept (for example Mc Adams and de St. Aubin, 1992) and some research project carried out in Slovenia.

Key words: *adulthood, development, generativity.*

1 Uvod

Vsaka družba vzpostavi nekakšen življenjski urnik pomembnih (razvojnih) nalog in pričakuje od posameznika, da bi jih opravil. Razvojna naloga je tista naloga, ki se pojavi v določenem obdobju posameznikovega življenja kot rezultat njegovega telesnega razvoja, družbenih zahtev v njegovem okolju ter osebnih aspiracij in vrednot posameznika samega. Uspešno obvladovanje razvojnih nalog v posameznem razvojnem obdobju vodi do socialnega odobravanja, predstavlja prilagojeno vedenje v družbi, na ravni posameznika pa prispeva k njegovemu subjektivnemu zadovoljstvu in zanj predstavlja ugodno pripravo oz. izhodišče za uspešno obvladovanje razvojnih nalog v naslednjem obdobju (Havighurst, po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Po Havighurstu (po Zupančič, 1996) so razvojne naloge obdobja srednje odraslosti predvsem naslednje: sprejemanje in prilagajanje na fiziološke spremembe v srednjih letih, doseganje in vzdrževanje zadovoljivega delovanja v poklicu, prilagajanje na starajoče se starše, pomoč najstniškim otrokom pri doseganju neodvisnosti, samostojnosti in odgovornosti, vzdrževanje odnosa s partnerjem, prevzemanje družbenih odgovornosti in intenzivnejši razvoj prostočasnih dejavnosti.

V primeru neizpolnitve razvojnih nalog v odraslosti ljudje pogosto doživljajo krizo srednjih let (Levinson, po Eysenck, 1998). Levinson (prav tam) poudarja termin *življenjske strukture* (angl. *life structure*), ki so definirane skozi odgovore posameznika na vprašanje, kateri so moji najpomembnejši odnosi z različnimi »drugimi« v zunanjem svetu? Kot druge pojmuje osebe, skupine, institucije, kulturo ipd. Posameznik se v odnosu do »drugih« bolj ali manj zaveže in investira vanje več ali manj časa in energije. Kot zrelo osebnost lahko označimo tistega človeka, ki spoštuje sebe in druge ter se s svobodno osebno iniciativo prilagaja medosebnim situacijam glede na okoliščine, pravila in norme, značilne za socialno okolje in kulturo, ki ji pripada.

V procesu osebnostnega razvoja človek nenehno vse življenje teži k oblikovanju in preoblikovanju svoje identitete, k iskanju samega sebe. Tudi odrasli doživljajo krizo identitete. Brečkova (1998: 53) navaja: »Resda je trdnje oblikovana, vendar pri odraslem problem identitete nastopi, ker si mora neprenehoma zagotavljati občutek in zavest kontinuitete zaradi sprememb v lastnem življenjskem okolju, v različnih življenjskih okoljih zaradi razlik med posameznimi dejavnostmi, ki jih opravlja, in zaradi vseh drugih nenehnih sprememb okoli njega. Vsi ti pojavi nenehno rušijo posameznikovo identiteto, in ker si njeno difuzijo težko privošči, si jo je prisiljen vedno znova graditi.«

Namen prispevka je podrobneje predstaviti koncept generativnosti z vidika pomembnejših avtorjev, ki so se z njim ukvarjali (zlasti Erikson, 1980, ter Mc Adams in de St. Aubin, 1992) in menijo, da je generativnost ključna za razvoj odraslega človeka. Za boljše razumevanje in osvetlitev koncepta bodo poleg teoretičnih izhodišč v prispevku predstavljeni tudi rezultati nekaterih tujih in domačih raziskav generativnosti.

2 Generativnost

V večini kultur se od odraslih oseb pričakuje, da prevzamejo skrb in odgovornost za prihodnje generacije. Pomembni avtorji, ki raziskujejo psihosocialno zrelost v odraslosti, omenjajo izkušnjo in izražanje generativnosti kot ključno v razvoju človeka v tem obdobju. Pojem je uvedel v psihologijo pred pribl. 50 leti Erikson

(1980) v svoji znani teoriji psihosocialnega razvoja, ki se nanaša na razvoj posameznika preko celotnega življenjskega obdobja.

Avtor pojmuje osebnostni razvoj kot prehod skozi vrsto stadijev, pri čemer vsak uspešno razrešen stadij pomeni večjo stopnjo osebnostne integriranosti. Nerazrešeni konflikti pa se prenašajo v naslednje stadije in tako otežujejo razvoj. Prehod v vsak nadaljnji stadij pomeni kvalitativno spremembo, ki jo spremlja kriza, saj vsak stadij prinaša s seboj drugačno vsebino in nove sposobnosti ter nanje vezane razvojne konflikte. Krizo pojmuje Erikson kot normalen pojav, ki nastane zato, ker nova vsebina zahteva zase del razpoložljive energije, čeprav razvoj predhodnega dela morda še ni zaključen. Stadije označuje kot obdobja, v katerih se določena sposobnost prvič pojavi in se njene komponente integrirajo do tiste stopnje, ki omogoča pojav nove sposobnosti. Pomembno je torej, da se določena sposobnost vsaj delno utrdi, preden se pojavi nova. Prehodni čas med stabilizacijo ene in pojavom nove sposobnosti je obdobje krize. Vsak del osebnosti je tako sistematično povezan z drugimi, zato je razvoj vsakega dela odvisen od pravilnega razvoja in vrstnega reda v razvoju ostalih delov. Vsak sestavni del kot tudi sam začetek razvoja določenega dela osebnosti naj bi bil biološko programiran (princip epigeneze) in lahko nanj družba pozitivno vpliva, ne more pa spremeniti zaporedja pojavljanja sposobnosti.

Torej mora vsakdo skozi vse stadije, toda ni nujno, da uspešno. Uspeh v predhodnem stadiju omogoča večji uspeh v naslednjem. To je vzrok, zakaj so zgodnji stadiji psihosocialnega razvoja tako pomembni. Gonilni sili, ki pomembno spodbujata posameznikovo napredovanje skozi razvojne stadije, sta biološko zorenje (maturacija) in socialna pričakovanja. Te sile potiskajo posameznika skozi določeno časovno obdobje ne glede na to, ali je bil v predhodnih stadijih uspešen ali ne.

Po Eriksonovem (1980) 8-stopenjskem polarnem modelu se začne v obdobju srednje odraslosti (7. stadij) interesi posameznika koncentrirati na vzgajanje oz. ustvarjanje nove generacije (t. i. generativnost). To je možno šele tedaj, ko posameznik ni več osredotočen le na samega sebe in v odkrivanje svoje lastne identitete (5. stadij) in ko odkrije določeno mero intimnosti (6. stadij). Generativnost se kaže skozi angažiranost posameznika v širokem polju aktivnosti. Avtor pravi, da je cilj generativnosti razvoj človekove vrste in istočasno osebni razvoj posameznika.

Pojem generativnosti so konceptualno in raziskovalno analizirali tudi drugi avtorji. Na podlagi pregleda literature o generativnosti nekateri zaključujejo, da sta tako teorija in raziskovanje generativnosti precej nepovezana in da obstajajo raznovrstne formulacije pojma (po Lacković Grgin, Penezić in Tucak, 2002).

Najbolj splošna opredelitev generativnosti je, da pojem običajno opisujemo kot potrebo, nagon, črto osebnosti, nalogo in psihosocialno temo.

Mc Adams in de St. Aubin (1992) povzemata, da je generativnost najpogosteje opisana kot *biološki in instinktivni imperativ* (kot nagon po reprodukciji), kot *filozofski in religiozni imperativ* (kot iskanje transcendence in simbolične nesmrtnosti), kot *razvojna naloga* (stadij v razvoju) in kot *socialna zahteva* (integracija odraslega znotraj pojmovanja produktivnosti). Menita, da generativnost *prepoznamo skozi vedenje* (skrb za otroke), *motive in vrednote* (osredotočenje na ohranjanje dobrega) ter *skozi splošni pogled na življenje in svet* (zavzemanje perspektive in razumevanje svoje vloge v perspektivi različnih generacij). Avtorja omenjata, da generativnost ni enoznačni konstrukt, gre bolj za odnosni in kontekstualni konstrukt, s katerim se istočasno dotikamo mnogih dimenzij odnosa med posameznikom in njegovim okoljem.

Erikson (1980) meni, da se generativnost izraža predvsem v treh vidikih: v *skrbi za druge* (v obliki starševstva, poučevanja, mentorstva), v *produktivnosti* in v *zavedanju lastnih potreb*. Generativnost je za avtorja tako razvojna naloga kot tudi razvojni cilj. Nasprotje generativnosti predstavlja stagnacija, ki se kaže v prevladovanju regresivnih teženj, če posameznik ostane osredotočen le nase. Prične se dolgočasiti, svoje življenje doživlja kot prazno, popušča v svojih prizadevanjih in je nesposoben, da bi prispeval k skupnostni blaginji (Brečko, 1998). Stagnacija se v medosebnih odnosih lahko kaže tudi kot odklanjanje, zavračanje in avtoritarnost. Generativnost torej pomeni biti koristen drugim; v najširšem pomenu besede gre za skrb za naslednje generacije. Doseganje ustrezne ravni generativnosti vodi k vrlini skrbnosti, ki se kaže v skrbi, da nekaj naredimo, v skrbi za drugega, v skrbi za tiste, ki potrebujejo našo pomoč in pozornost, ter v skrbi, da ne naredimo česa destruktivnega (prav tam).

Še posebno v odraslosti si posameznik zgradi zase značilen slog pristopa k različnim razvojnim nalogam. Uspešna razrešitev krize stadija pomeni vzpostavljanje ravnovesja med obema poloma – med generativnostjo in stagnacijo. Gre za dinamičen mehanizem. Elementi stagnacije so lahko prisotni tudi pri najbolj generativnih ljudeh. Čeprav na splošno velja, da starševstvo pripomore k uspešnemu razvoju generativnosti, ni nujno, da ima človek razvito generativnost, kljub temu da je roditelj. Oziroma nasprotno – generativnost lahko uspešno razvijejo tudi tisti ljudje, ki ne postanejo starši. Seveda pa lahko krizne situacije in konflikti v obdobju odraslosti prispevajo k vračanju posameznika k ponovnemu vzpostavljanju ravnovesja pri zgodnejših, v trenutku krize bolj temeljnih razvojnih krizah oz. polarnostih.

Erikson verjame, da vodi uspešno spoprijemanje s problemi generativne krize k psihosocialni zrelosti posameznika.

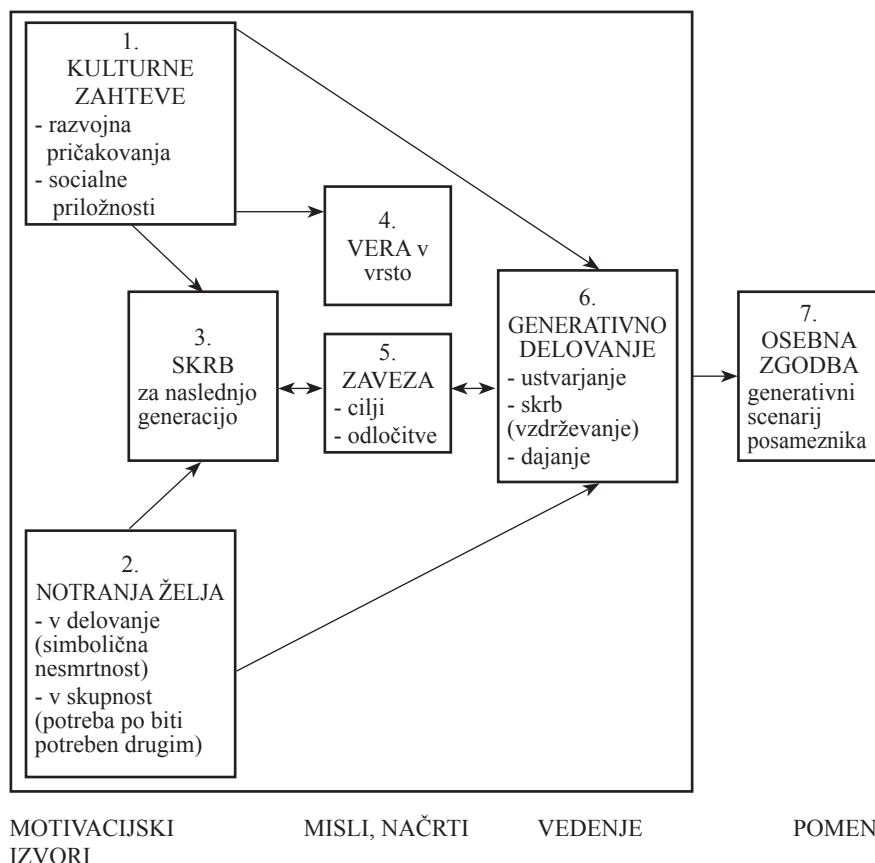
Mc Adams (1985, po Lacković Grgin, Penezić in Tucak, 2002) je po Bakanu povzel idejo o dveh občih naravnosti človekovega vedenja. Gre za naravnost k delovanju (angl. agency) in za naravnost k skupnosti (angl. communion). Mc Adams (prav tam) poudarja, da vključuje generativni proces oba elementa: ustvarjanje generativnega produkta (naravnost v delovanje) in odpoved posedovanju tega produkta, tako da se ga nudi drugim (naravnost v skupnost).

Mc Adams in de St. Aubin (1992) sta dodelala model generativnosti, ki naj bi bil sestavljen iz sedmih psihosocialnih področij.

Motivacijski izvori generativnosti so *kulturne zahteve* (1) in *notranja želja* (2), ki pomagajo posamezniku v obdobju odraslosti k razvoju *skrb* za naslednjo generacijo (3). Če posameznik razvija *vero* v vrsto (4), se lahko pri njem krepí *zaveza* (5). Generativna zaveza v odraslosti recipročno vpliva na notranje želje in skrb za naslednje generacije. V primeru uspešnega razvoja in sovpliva omenjenih izvorov se skrb, vera in zaveza zaključijo v *generativnem delovanju* (6). Generativno delovanje je sicer lahko neposredno motivirano le s kulturnimi zahtevami in notranjo željo, je pa veliko bolj učinkovito, če za njim stojita tudi vera v vrsto in zaveza, saj gre za notranjo motiviranost in aktivnost posameznika. Generativno delovanje

sestavljajo razne aktivnosti, kot so ustvarjanje, vzdrževanje in dajanje. Te aktivnosti povratno vplivajo na zavezanost generativnosti, ki se lahko na ta način ponovno krepi. Končno se določena kompleksna slika posameznika (medsebojni odnosi med omenjenimi posameznimi izvori generativnosti) zaključi v *osebni zgodbi* (7), vsakemu posamezniku lastni zgodbi – to je v generativnem scenariju posameznika. McAdams in de St. Aubin (prav tam) menita, da je treba za razumevanje generativnosti spoznati vseh sedem področij, šele potem razumemo, kako se le-ta odražajo pri posamezniku v določenem socialnem in zgodovinskem kontekstu.

Slika 1: Model generativnosti po Mc Adamsu in de St. Aubinu (1992, s. 1005).



Predstavljeni model je idealen in v stvarnosti pogosto odstopa od zamišljenega, vendar so Mc Adams, de St Aubin in Loganova (1993) dobili relativno visoke pomembne interkorelacije med štirimi komponentami generativnosti (med skrbjo, generativnim delovanjem, zavezo in zgodbo). Na osnovi rezultatov zaključujejo, da gre pri modelu za medsebojno vplivanje, ki vodi k občemu konstrukt generativnosti. Statistično pomembno povezanost med dvema merama generativnosti, med generativno skrbjo in generativnim delovanjem, je potrdila tudi hrvaško-slovenska raziskava (Tucak, Čubela Adorić, Ivanov, Poljšak Škraban in Žorga, 2005).

McAdams in de St. Aubin se sprva nista strinjala z Eriksonom, da se generativnost razvije šele po razvoju identitete in intimnosti. Menila sta, da je generativnost tudi del identitete in se kot taka razvija skozi celotno življenjsko obdobje, kasneje pa sta zaključila, da je generativnost dejansko komponenta zdrave odrasle osebnosti in se postopoma razvija šele v obdobju odraslosti. Rezultati raziskav niso enoznačni. Največ rezultatov potrjuje, da je generativnost najbolj izražena v srednji odrasli dobi. Peterson in Stewart (1993) pa na podlagi svoje raziskave ugotavljata, da je raziskovanje generativnosti že v obdobju zgodnje odraslosti zelo utemeljeno, kar se je potrdilo tudi v raziskavi na slovenskem vzorcu (Poljšak Škraban in Žorga, 2005). V raziskavah je bila potrjena tudi predpostavka, da dosegajo zaposleni v t. i. generativnih poklicih, to je poklicih pomoči in dela z ljudmi, pomembno višjo stopnjo generativnosti v primerjavi z zaposlenimi v drugih poklicih (npr. Lacković Grgin, 2004; Poljšak Škraban in Žorga, 2005).

Glede razlik med spoloma v doseganju generativnosti prav tako ni enoznačnih rezultatov. Nekatere raziskave razlik med spoloma niso potrdile (npr. Lacković Grgin, 2004; McAdams in de St. Aubin, 1992; Poljšak Škraban, 2002), druge pa trdijo nasprotno. Tako npr. Gilliganova (1982) in Josselsonova (1987) zagovarjata tezo, da je razvoj generativnosti pri moških in ženskah potencialno različen, in menita, da je Eriksonov model predvsem model razvoja, ki velja za moške. Erikson predvideva, da nastopi kriza generativnosti okoli 40. leta, kar pa je po mnenju Gilliganove za ženske prepozno. Do krize naj bi pri ženskah prišlo že prej, saj se v srednji odraslosti njihovi otroci pogosto že osamosvajajo. Razlike med spoloma v generativnosti potrjujeta v svoji raziskavi tudi Peterson in Stewart

(1993), ki sta raziskovala socialne motive mladih odraslih. V longitudinalni raziskavi ju je zanimalo, kateri od prediktorjev (naravnost k delovanju – motivi po dosežkih in moči; naravnost k skupnosti – motivi po povezanosti in intimnosti; zadovoljstvo s svojo lastno generativnostjo; produktivnost ter starševstvo) najbolj napovedujejo generativnost. Rezultati njune raziskave potrjujejo McAdamsovo predpostavko, da sta naravnost k delovanju in naravnost k skupnosti dva pomembna elementa generativnosti. Avtorja (prav tam) pripisujeta razlike različnim vzorcem socializacije obeh spolov. Ugotavljata tudi, da odnosi med motivi in generativnostjo niso vedno enoznačni. Motivi po dosežkih so tisti, ki pomagajo mladim ženskam k razvoju produktivnosti in socialnih vsebin, medtem ko so motivi moči pomembnejši pri skrbi za potomce. Pri mladih odraslih moških pa je slika ravno diametralna. Pri njih je visok motiv po moči povezan s produktivnostjo, motiv po dosežkih pa z generativnostjo. Motiv povezanosti in intimnosti sta pri mladih ženskah povezana z mnogimi vidiki generativnosti, pri mladih moških pa ne. Pri njih šele starševstvo prispeva k razvoju generativnosti na višji ravni. Hawkins, Christiansen, Sargent in Hill (1995) navajajo rezultate raziskav, ki dokazujejo, da imajo očetje več težav pri uresničevanju generativnosti kot matere, ker so pomembno manj vpleteni v vzgojo otrok. Matere so že z nosečnostjo in kasneje s skrbjo za novorojenčka potisnjene v hitrejšo sprejemanje svoje materinske vloge, ki se ji tudi lažje zavežejo. Za očete je prehod v očetovstvo drugačen. Ob rojstvu otroka potrebujejo očetje za uskladitev notranjega psihološkega sveta z vedenjem zavestno odločitev za aktivno vključitev v družinsko življenje. Gre za premik iz usmerjenosti v sebe k usmerjenosti v druge oz. za razvoj potrebe po prevzemanju skrbi in odgovornosti za druge (več glej v Poljšak Škraban, 2004).

Bradley (1997) je povezal Eriksonovo delo in delo J. E. Marcie ter nekaterih drugih avtorjev, ki so se ukvarjali s psihosocialnim razvojem in razvojem identitete. Marcia (1966) je razvil model štirih identitetnih položajev, ki se oblikujejo glede na prisotnost dveh kriterijev: eksploracije in zaveze (glej Poljšak Škraban, 2004). Podobno je Bradley (1997) opredelil generativnost skozi kriterije, na podlagi katerih posameznik doseže generativnost ali pa se giblje med njenimi različnimi oblikami. Gre za razne pojavne oblike razreševanja polarnosti

znotraj obdobja generativnosti (7. stadij psihosocialnega razvoja), v katerih se pojavljajo v večji ali manjši meri tako generativnost kot stagnacija. Govori o petih različnih slogih, ki se razlikujejo med seboj glede na prisotnost dveh kriterijev: vpletenosti (angl. involvement) in vključenosti (angl. inclusivity). *Stopnja vpletenosti* kaže na mero aktivne angažiranosti posameznika v odnosu do sebe in do drugih. Gre za občutek odgovornosti, za pripravljenost z drugimi deliti veščine in znanje. Vpletenost predstavlja predvsem vedenjski indikator generativnega delovanja. Pri nizki stopnji vpletenosti gre vedno za nizko stopnjo generativnega delovanja. *Vključenost* pa kaže na področje posameznikovega delovanja, v smislu koga in kaj posameznik vključuje oz. izključuje. Tudi če ima posameznik visoko razvito vpletenost, izkazuje običajno različno skrb oz. zavračanje do različnih ljudi. Visoka stopnja vključenosti pomeni v Eriksonovih terminih zrel ego: »sposobnost tolerantnosti do napetosti in različnosti« (Erikson, po Bradley, 1997: 279). Kot rečeno, pomeni v Bradleyjevem modelu generativnih položajev skrb zase in za druge, v nasprotju z zavračanjem sebe in drugih, različne možnosti izhoda glede na različne stopnje vpletenosti in vključenosti, ki se izkazujejo na znotrajosebni, vedenjski in socialni ravni.

Tabela 1: Model generativnih položajev (po Bradley, 1997: 281)

GENERATIVNI POLOŽAJI	VPLETENOST		VKLJUČENOST	
	DO SEBE	DO DRUGIH	DO SEBE	DO DRUGIH
Generativni (angl. generative)	visoka	visoka	visoka	visoka
Delujoč (angl. agentic)	visoka	nizka	visoka	nizka
Skupnostni (angl. communal)	nizka	visoka	nizka	visoka
Konvencionalni (angl. conventional)	visoka (ali zmerna)	visoka	nizka (ali zmerna)	nizka
Stagnirajoč (angl. stagnant)	nizka	nizka	nizka (ali laissez-faire)	nizka

3 Raziskave generativnosti v slovenskem prostoru

3.1 Uporabljeni merski pripomočki za merjenje generativnosti

Koncept generativnosti smo v slovenskih raziskavah proučevali s pomočjo treh merskih pripomočkov: Loyolove lestvice generativnosti – LGS (McAdams in de St. Aubin, 1992), ki meri stopnjo generativne skrbi, Lestvice generativnega delovanja – GD (McAdams in de St. Aubin, 1992) in Vprašalnika psihosocialnega razvoja po Ochse Plug – OP (v Lamovec, 1994). Prvi dve lestvici sta bili prevedeni iz hrvaškega jezika in usklajeni z angleškim izvirnikom v okviru mednarodnega projekta z naslovom Prediktorji občutka koherentnosti v dveh tranzicijskih državah.¹ Oba merska instrumenta dosegata zanesljivost, višjo od 0.82. Loyolova lestvica zajema 20 postavk za samoocenjevanje, ki merijo razlike med posamezniki pri generativni skrbi, Lestvica generativnega delovanja pa je sestavljena iz 21 postavk, ki merijo generativno delovanje. Tretji instrument (OP) je bil uporabljen v okviru doktorske disertacije avtorice (Poljšak Škraban, 2002). Vprašalnik je eden redkih, ki skuša Eriksonovo teorijo operacionalizirati in meriti stopnjo razvitosti vseh stadijev psihosocialnega razvoja. Zanesljivost vprašalnika znaša na različnih vzorcih podobno kot v izvirniku 0.92 in več. Interkorelacije med posameznimi stadiji psihosocialnega razvoja so statistično pomembne, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (Ochse in Plug, 1986; Lacković Grgin, Penezić in Tucak, 2002), in jih je glede na Eriksonova izhodišča tudi pričakovati. Erikson poudarja soodvisnost dosežkov na posameznih stadijih, ki se z uspešnim razreševanjem kriz, značilnih za posamezni stadij, integrirajo. Prav zato slednji vprašalnik ni najboljši za raziskovanje zgolj generativnosti, saj nam rezultati veliko več povedo o stopnji psihosocialnega razvoja posameznika na splošno.

¹ Raziskava poteka v okviru sodelovanja raziskovalcev Filozofske fakultete v Zadru in Pedagoške fakultete v Ljubljani v obdobju 2004–2006 (nosilka raziskave dr. Katica Lacković Grgin).

Raziskavi, ki sta uporabili vse tri navedene pripomočke, potrjujeta pomembne korelacije med dosežki na LGS, GD in podlestvico generativnosti na OP (Lacković Grgin, Penezić in Tucak, 2002; McAdams in de St. Aubin, 1992). Zanimivo je, da sta obe raziskavi potrdili najvišjo korelacijo prav za srednjo odraslo dobo, katere pomembna razvojna naloga je vzgajanje in vodenje mlajše generacije.

3.2 Rezultati raziskav

1. Raziskava (Poljšak Škraban, 2002), katere namen je bil raziskovanje vloge interakcij v družinskem sistemu ter stopnje psihosocialnega razvoja staršev pri psihosocialnem razvoju in oblikovanju identitetnih položajev mladostnic, je bila izvedena na vzorcu 93 mladostnic študentk socialne pedagogike in njihovih staršev. V raziskavi je avtorica poleg vprašalnika o družini (VOD) uporabila tudi že omenjeni vprašalnik za merjenje stopnje psihosocialnega razvoja staršev (OP), njemu primerljiv vprašalnik za merjenje stopnje psihosocialnega razvoja mladostnic (WR – Wessman, Ricks, 1966, v Lamovec, 1994) in vprašalnik identitetnih položajev EOMEIS-2 (Adams, Bennion in Huh, 1989).

V raziskavi so bile dobljene sicer nizke, toda statistično pomembne korelacije tako med materino generativnostjo ter hčerkinim zaupanjem in identiteto kot tudi med očetovo generativnostjo ter hčerkino iniciativnostjo in identiteto. Kaže, da stopnja razvoja generativnosti obeh staršev pomembno prispeva k razvoju identitete njune hčerke.

2. Namen druge raziskave (Poljšak Škraban, Žorga, 2005) je bil raziskati različne mere generativnosti v različnih obdobjih odraslosti ter vlogo t. i. generativnih poklicev pri razvoju generativnosti. Raziskava je bila izvedena na vzorcu 294 žensk v starosti od 18 do 66 let, razporejenih v štiri starostne skupine po 10 let. Uporabili smo naslednje merske instrumente: Loyolovo lestvico generativnosti (LGS), ki meri stopnjo generativne skrbi, Lestvico generativnega delovanja (GD) ter Lestvico življenjskih ciljev (Goals, Pohlman in Brunstein, 1997), ki meri cilje, usmerjene v skupnost, in cilje, usmerjene v delovanje.

Rezultati raziskave kažejo, da dosegajo ženske v zgodnji srednji odraslosti (34–43 let) najvišjo stopnjo generativne skrbi. Razlike

med štirimi starostnimi skupinami (od adolescence do pozne odraslosti) so statistično pomembne. Podoben trend se kaže tudi pri generativnem delovanju in ciljih, usmerjenih v skupnost, kjer pa nismo dobili statistično pomembnih razlik. Dobljeni rezultati se skladajo z Eriksonovo predpostavko, da se generativnost razvija od relativno nizke stopnje v zgodnji odraslosti do najvišje stopnje v srednji odraslosti in nato ponovno pade.

Glede na pripadnost različnim poklicnim skupinam smo ugotovili statistično pomembne razlike na vseh štirih proučevanih merah. Ženske, ki so zaposlene v generativnih poklicih (ali pa se zanje izobražujejo), dosegajo v primerjavi s tistimi, ki so zaposlene v negenerativnih poklicih, statistično pomembne višje rezultate na področju generativne skrbi, generativnega delovanja in življenjskih ciljev, usmerjenih v skupnost in delovanje (več glej v Poljšak Škraban in Žorga, 2006).

3. V primerjalni študiji (Tucak in dr., 2005), ki je bila izvedena na slovenskem (546 odraslih v starosti od 24–70 let) in hrvaškem vzorcu (381 odraslih v starosti od 21–67 let), sta bili uporabljeni Loyolova lestvica generativnosti (LGS), ki meri stopnjo generativne skrbi, ter Lestvica generativnega delovanja (GD). Namen raziskave je bil ugotavljanje medkulturnih razlik, doseženih na merah generativnosti, vendar rezultati tovrstnih razlik niso potrdili. V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate, ki so bili dobljeni v delu raziskave, ki je zajemala samo slovenski vzorec.

Podrobnejša analiza rezultatov, dobljenih na slovenskem vzorcu, je pokazala statistično pomembne razlike med spoloma na področju generativnega delovanja. Ženske so dosegale višjo stopnjo generativnega delovanja kot moški. Pokazalo se je tudi, da na stopnjo generativne skrbi pomembno vpliva starševstvo, saj dosegajo odrasli, ki imajo otroke, v primerjavi z odraslimi, ki niso starši, pomembno višje rezultate.

Sicer nizke, toda statistično pomembne korelacije so se pokazale tudi med obema merama generativnosti in dolžino šolanja ter oceno pomembnosti zaposlitve, poroke in starševstva (torej oceno pomembnosti doseganja ciljev, ki so po Havighurstu (v Schaie in Willis, 2000) pomembne razvojne naloge odraslosti).

Obe meri generativnosti – tako generativna skrb kot tudi generativno delovanje – sta bili pomembno povezani tudi z

(ne)zaposlenostjo. Osebe, ki so bile zaposlene, so dosegale statistično pomembno višje rezultate od nezaposlenih, kar je ob Eriksonovi predpostavki, da je produktivnost (ki se pogosto veže na zaposlitev) eden od pomembnih elementov generativnosti, tudi pričakovan rezultat. Lacković Grgin, Penezić in Tucak (2002), ki so v svoji raziskavi uporabili isti instrumentarij, kot je bil uporabljen na slovenskem vzorcu, prav tako navajajo, da je bila produktivnost najbolj konsistenten prediktor generativnosti v treh obdobjih odraslosti.

4 Zaključek

Peterson in Stewart (1993) menita, da je potrebnih še več raziskav, predvsem longitudinalnih, ki bi odgovorile na vprašanja, kako se generativnost razvija skozi življenjsko obdobje, predvsem skozi razna obdobja odraslosti. Problem zaključkov o razvoju generativnosti, ki slonijo na raziskavah, je med drugim tudi v tem, da uporabljajo različne mere generativnosti, hkrati pa na različne načine opredeljujejo mejnike razvojnih obdobji odraslosti, ponekod tudi povsem arbitrarno (Lacković Grgin, Penezić, Tucak, 2002). Kronološke meje zgodnje, srednje in pozne odraslosti je težko opredeliti zaradi več razlogov. Odvisne so od bioloških, socialnih in zgodovinskih vplivov, kot so npr. spremembe povprečne dolžine življenja, šolanja, povprečne starosti ob upokojitvi, od družbenih kriz ipd. Poleg tega obstajajo tudi velike individualne razlike pri posameznikih glede uspešnosti in obvladovanja razvojnih nalog, zato ni presenetljivo, da je najti v literaturi zelo različne kronološke opredelitve razvojnih obdobji odraslosti. Opazi pa se, da so meje vedno bolj prožne in se premikajo v kasnejša obdobja.

Rezultati raziskav generativnosti niso enoznačni, vendar največ rezultatov potrjuje, da je generativnost najbolj izražena v srednji odrasli dobi, da pa jo je smiselno raziskovati tudi že v zgodnji odraslosti. Prav tako ni enoznačnih rezultatov v zvezi z razlikami med spoloma, hkrati pa večina raziskav potrjuje vlogo starševstva v razvoju generativnosti, kar še posebno velja za moške.

Že Erikson je poudarjal pomen interakcije posameznika z okoljem in razlagal dogajanje v posameznih stadijih širše, vendar skozi prizmo značilnosti doživljanja za vsako posamezno obdobje.

Razne raziskave pa nakazujejo, da je vsaj za odraslost bolj značilno prepletanje pomembnih tem, ki so po Eriksonu značilne za posamezna razvojna obdobja in razreševanje kriz, povezanih z vsebinami teh tem. Torej se z Eriksonom lahko strinjamo glede za psihosocialni razvoj pomembnih vsebin, ki pa se v odraslosti časovno pojavljajo bolj v odvisnosti od posameznika in njegovega širšega kontekstualnega ozadja kot pa skladno s časovnim potekom, ki ga je avtor predvidel.

5 Literatura

Adams, G. R., Bennion, L., in Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Unpublished manuscript. Utah State.

Bradley, C. L. (1997). Generativity-Stagnation: Development of a Status Model. *Developmental Review*, 17, 262–290.

Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo? Socialna komunikacija in osebni razvoj*. Radovljica: Didakta.

Eysenck, M. (ur.) (1998). *Psychology*. London: Longman.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Hawkins, A. J., Christiansen, S. L., Sargent, K. P., in Hill, E. J. (1995). Rethinking fathers' involvement in child care: a developmental perspective. V W Marsiglio(ur.), *Fatherhood, contemporary theory research, and social policy* (s. 41–56). London: Sage publications.

Josselson, R. (1987). *Finding Herself*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lacković Grgin, K., Penezić, Z., Tucak, I. (2002). Odnos generativnosti i drugih komponenti ličnosti Eriksonova modela u osoba mlađe, srednje i starije odrasle dobi. *Savremena psihologija* 5, 1, 9–30.

Lacković Grgin, K. (2004). Adaptirana skala generativnosti. V A. Proroković, K. Lacković Grgin, V. Čubela Adorić, Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala I upitnika, svezak 2, 1–5*. Zadar: Filozofski fakultet.

Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551–558.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

McAdams, D. P., de St. Aubin, E. (1992). A theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1003–1015.

McAdams, D. P., de St. Aubin, E., Logan, R. L. (1993). Generativity Among Young, Midlife, and Older Adults, *Psychology and Aging*, 2, 221–230.

Peterson, B. E., Stewart, A. J. (1993). Generativity and Social Motives in Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 186–198.

Pohlmann, K., Brunstein, J. C. (1997). Goals: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszeilen. *Diagnostica*, 43 (1), 63–79.

Ochse, R., in Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1240–1252.

Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Poljšak Škraban, O. (2004). *Obdobje adolescence in razvoj identitete - izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Poljšak Škraban, O., Žorga, S. (2005). *Generativity and personal goals in female students and adults*. Referat predstavljen na strokovnem srečanju: 7th Alps-Adria Conference in Psychology, Zadar (junij 2005), neobjavljeno gradivo.

Poljšak Škraban, O., Žorga, S. (2006). Povezanost nekaterih mer generativnosti s poklicnim delovanjem žensk. *Socialna pedagogika*, 10 (4).

Schaie, K. W., Willis, S. L. (2000). *Psihologija odrasle dobi i starjenja*. Zagreb: Naklada Slap.

Tucak, I., Čubela Adorić, V., Ivanov, L., Poljšak Škraban, O., Žorga, S. (2005). *Generativna briga i djelovanje u odraslih osoba u Hrvatskoj i Sloveniji*. Referat, predstavljen na strokovnem srečanju: XVII. Dani Ramira i Zorana Bujasa, Zagreb (december 2005), neobjavljeno gradivo.

Zupančič, M. (1996). *Izbrane teme iz predmeta Razvojna psihologija 2*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Pregledni znanstveni članek, prejet avgusta 2006.

Samoaktualizacija v humanistično usmerjeni teoriji Carla Rogersa

Self-actualization in the Carl Rogers' humanistic orientated theory

Emilija Snoj

Povzetek

Emilija Snoj, univ. dipl. sociologinja kulture in politologinja, Steletova 4, 1000 Ljubljana. *Carl Ransom Rogers je eden najbolj vplivnih ameriških psihologov 20. stoletja in osrednja osebnost moderne humanistične psihologije. Poznan je predvsem po nedirektivnem, h klientu usmerjenemu pristopu v psihoterapiji. Ta terapija temelji na razvojni predpostavki, da je vsak posameznik v svojem bistvu dober in da poseduje težnjo k uresničitvi. Prispevek obravnava Rogersova teoretična izhodišča o naravi, strukturi in razvoju osebnosti, pri čemer se posebej osredotoči na samoaktualizacijo. Ta je zanj centralni vir energije v človeškem organizmu, ki nas žene k izpolnitvi. Da pa ta vir zaživi, človek potrebuje drugega človeka, ki mu nudi občutek brezpogojnega sprejemanja, sočustvovanja in razumevanja.*

Ključne besede: samoaktualizacija, spreminjanje sebe, brezpogojno sprejemanje, polno funkcionirajoča oseba.

Abstract

Carl Ransom Rogers is one of the most influential American psychologist of the 20th century and the central personality of modern humanistic psychology. Above all he is known for non-directive or client-centered approach in psychotherapy, which is based on developmental presumption that every person is good in essence and possesses the actualizing tendency. The article discusses Rogers' theoretical suppositions about nature, structure and development of personality with special accentuation on self-actualization. That is for him the central source of energy in the human organism, which moves us toward fulfillment. But, to make this source alive, a person needs another person, who offers him unconditional positive regard, empathy, understanding.

Key words: *self-actualization, changing, self, unconditional positive regard, fully functioning person.*

Uvod

Odkar se je začelo raziskovanje osebnosti, so predstavniki različnih teorij ponujali široko paleto razlag o strukturi osebnosti, o njeni naravi in njenem razvoju. Carl Ransom Rogers je osrednja osebnost humanistične psihologije, v očeh mnogih njen začetnik in eden najbolj vplivnih psihologov druge polovice 20. stoletja. Njegovo raziskovanje osebnosti se je začelo z delom na konkretnem psihoterapevtskem področju. Prav po svojem prispevku na tem področju – razvoju posebnega terapevtskega pristopa, h klientu usmerjeni psihoterapiji – je tudi najbolj poznan. Čeprav je bil predvsem psihoterapevt, za katerega je značilno veliko spoštovanje človekovega dostojanstva, pa je razumevanje tega dela njegovega ustvarjanja povsem nemogoče brez poznavanja njegovih teoretičnih izhodišč o naravi, strukturi in razvoju osebnosti.

Pomemben koncept v njegovi teoriji je koncept samoaktualizacije – osebnostne rasti. Ta predpostavlja, da je v vsakem človeku neka notranja moč, ki vodi posameznika k rasti, učenju, izpopolnjevanju, spreminjanju. Kaj pravzaprav je ta moč, pod kakšnimi pogoji lahko pride na dan, zakaj je včasih zakrita in kakšni postanemo, ko jo v sebi odkrijemo? To so nekatera od vprašanj, ki najdejo odgovor v pričujočem prispevku.

Življenje in delo Carla Rogersa

Rodil se je leta 1902 v Chicagu v družini s trdno protestantsko vzgojo, kjer se je v prvi vrsti spoštovala vrlina napornega dela. Življenje na kmetiji ga je usmerilo v študij agronomije, vendar si je po dveh letih premislil, se odločil za duhovniški poklic in kot pripravo nanj izbral študij zgodovine. Velika prelomnica v njegovem življenju se je zgodila, ko je bil skupaj s še desetimi ameriškimi študenti izbran za potovanje na Kitajsko na Svetovno srečanje študentske krščanske skupnosti. »To srečanje je bilo zame izjemno pomembno /.../ Bil sem prisiljen razširiti svoje poglede, da sem razumel, da iskreni in pošteni ljudje lahko verjamejo v povsem nasprotno religiozne doktrine. Prvič sem se resnično osvobodil religioznega prepričanja svojih staršev in razumel, da ne morem več iti po njihovi poti.« (Rogers, 1995b: 14.)

Po diplomu se je kljub neodobravanju staršev poročil s Helen Elliot. Preselila sta se v New York, kjer se je Rogers vpisal na liberalno in intelektualno usmerjen študij teologije. V tem času se je seznanil z delom na področju klinične psihologije, ki ga je tako prevzelo, da je še enkrat spremenil svoje poklicne načrte. Leta 1931 je doktoriral iz psihologije.

Po doktoratu je nekaj let kot otroški psiholog delal na Društvu za preprečevanje krutosti do otrok v Rochestru. V tem času je napisal svojo prvo knjigo *Klinično ravnanje s problematičnim otrokom*. Prav na podlagi tega dela je dobil ponudbo za delo na Državni univerzi Ohio, kjer je preživel pet let.

V času dvanajstletnega dela na Univerzi v Chicagu je ustanovil svetovalni center, delal kot predsednik ameriškega društva psihologov in izdal knjigo *H klientu usmerjena terapija*, kjer

je strnil in predstavil svoj lastni pristop k terapiji, s čimer se je povsem oddaljil od tradicionalnega razlikovanja med pacientom in terapevtom.

Od leta 1957 do 1962 je na Wisconsinški univerzi predaval psihologijo in psihiatrijo s prvotno idejo združiti raziskovanja ter delo znotraj psihologije, psihiatrije in socialnega dela. Po sedmih letih tamkajšnjega dela, ki jih je Rogers kasneje imenoval najbolj boleča in tesnobna epizoda celotnega profesionalnega življenja (Gartrell, 1999), se je odločil za ločitev od univerzitetnega življenja. Bil je nezadovoljen z obstoječimi terapevtskimi in diagnostičnimi tehnikami ter izobraževalno politiko na dodiplomskem programu psihologije. Preselil se je v južno Kalifornijo, kjer se je zaposlil na Zahodnemu inštitutu za proučevanje vedenja, ki ga je ustanovil njegov bivši študent.

Leta 1968 se je skupaj z nekaterimi kolegi poklicno ločil od tega inštituta in ustanovil Center za proučevanje osebnosti. V teh letih je svoje zanimanje razširil na delo s skupinami za osebnostno rast, na delo s pari in družinami ter na večje organizacije, kot so podjetja in šole.

Zadnjih nekaj let svojega življenja je preživel na potovanjih, kjer je na delavnicah in predavanjih promoviral h klientu usmerjen pristop.

Umrli je 4. februarja 1987 zaradi srčnega zastoja med bolnišničnim zdravljenjem zlomljenega kolka.

Rogers je v svojem življenju napisal šestnajst knjig, ki so bile natisnjene v več milijonih izvodov ter prevedene in izdane v več kot šestdesetih tujih jezikih. Napisal je tudi več kot 200 strokovnih člankov in raziskovalnih študij ter zanje prejel več nagrad.

Teoretična izhodišča – podlaga Rogersove teorije

Humanistična tradicija

Humanistična psihologija je sodobni izraz stare intelektualne tradicije, ki ima svoje korenine že v antiki (Crain, 2000). Njena najbolj tipična značilnost je pogled v lastno notranjost, ki postane

glavna raziskovalna tehnika (Thomas, 1996). Bistva posameznika se ne išče več v njegovih vidnih dejanjih, pač pa v njegovih mislih in občutjih skozi lastno osebno izkušnjo. Ta notranji pogled na osebnost se je skozi stoletja pojavljal v različnih verzijah, pri čemer si je vsaka nadela svoje ime; humanizem, eksistencializem, fenomenologija in drugo. Fenomenologija, različica humanistične tradicije, ki je še posebej pomembna za Rogersovo teorijo osebnosti, pa predpostavlja, da resnica leži v izkušnji, in ne v objektivnih opisih posameznikovega obnašanja, merjenega in testiranega s tehnikami naravoslovnih znanosti.

Tako v pogledu na osebnost Rogers zavzame fenomenološko stališče, ki izraža enkratnost in neponovljivost posameznika. Poudarja, da posameznik zaznava svet na sebi lasten in edinstven način (Stražar, 1975). Zanj je najvišja avtoriteta izkušnja (Rogers, 1995b: 23–24): »Kriterij veljavnosti je moja lastna izkušnja. Ideja (tako drugih ljudi kot moja lastna) ni tako pomembna kot moja izkušnja. Izkušnja je tisto, k čemur se moram vedno znova vračati, da bi odkril resnico, ki nastaja v meni. Niti Sveto pismo, niti preroki, niti Freud, niti raziskave, niti razodetje boga in človeka ne more zamenjati moje lastne izkušnje. Moja izkušnja ni največje merilo zato, ker bi bila nezmotljiva, temveč zato, ker jo lahko znova in znova preverjam na nov način. Tako je njena pogosta zmota vedno odprta za popravek.«

Moderni humanizem

Proti koncu petdesetih let se je v Ameriki začela oblikovati »tretja sila« psihologije, kot je kasneje Abraham Maslow imenoval humanistično usmerjeno psihologijo. V prvi polovici dvajsetega stoletja sta namreč v ameriški psihologiji prevladovali dve smeri; behaviorizem in psihoanaliza. Različni pogledi, ki so prihajali iz Evrope (kot omenjeni fenomenologija in eksistencializem) so sicer imeli vpliv na nekatere psihologe, vendar pa je bila glavna struja ameriških psihologov razdeljena med mehanicistični pogled behaviorizma ter biološki redukcionizem in determinizem klasične psihoanalize (Freidman, 1994).

Leta 1957 in 1958 so se na pobudo Abrahama Maslowa ter Clarka Moustakasa v Detroitu zbrali psihologi, ki so bili zainteresirani za ustanovitev profesionalnega združenja, usmerjenega k bolj vsebinskim, bolj humanističnim pogledom (Freidman, 1994).

Razpravljali so o številnih temah kot npr. o jazu, »sebe« (self), samoaktualizaciji, zdravju, ustvarjalnosti, notranji naravi, o biti (being), o postajanju (becoming), o individualnosti in pomenu – o pojmi, za katere so verjeli, da bodo postali temelji novega pristopa v psihologiji (Freidman, 1994).

V tem času je Carl Rogers dejal (v Freidman, 1994): »Redko je stališče v današnji psihologiji, da ima subjektivni posameznik pomembno vrednost, kar pa je bistveno; ne glede na to, kako ga drugi okarakterizirajo in ovrednotijo, posameznik je predvsem in najgloblje človek.«

Na podlagi teh »novih« izhodišč je nastala Zveza za humanistično psihologijo. Pri njenem nastanku je sodeloval tudi Rogers, odklonil pa je ponudbo, da bi postal njen prvi predsednik (Kirschenbaum in Henderson, 1989). Ob svoji ustanovitvi leta 1962 je ta zveza sprejela štiri osnovna načela (Musek, 1988: 353, 354):

1. Primarni interes za doživljajočo osebo.
2. Raziskovalna usmerjenost v človeško izbiro, kreativnost in samoaktualizacija.
3. Smiselnost in pomembnost mora biti vodilo pri raziskovanju, šele zatem je pomembna objektivnost.
4. Končna vrednota je človekovo dostojanstvo.

Abraham Maslow, Carl Rogers in Rollo May so bili ene najbolj spoštovanih intelektualnih avtoritet, ki so od začetka sodelovali z gibanjem. Maslow in Rogers sta poudarjala samoaktualizacijo kot izkustveni princip in etično idejo. Njun pogled na človeško naravo kot v svojem bistvu dobro je postal glavna tema tega gibanja, pa tudi kritika nekaterih drugih humanističnih psihologov, da je to nezadosten model človeške izkušnje (Freidman, 1994).

Humanistična psihologija je imela močan vpliv v 70. in 80. letih. Kot pravi Musek (1988), sovпада z ideologijo odpora proti tradicionalnim »trdim« vrednotam moderne družbe ter s prodorom »mehke« mentalitete hipijev in sorodnih kulturnih alternativ. Danes je nekoliko iz mode, k čemur naj bi pripomoglo dejstvo, da je bila bolj gibanje podobno mislečih kot koherentna in enovita teorija (Musek, 1988).

Osnovne iztočnice Rogersove teorije

Fenomenološko polje

Ves doživljajski svet posameznika, vse njegove zaznave tvorijo posameznikovo fenomenalno polje. V njem se oblikuje podoba sveta in podoba samega sebe (Musek, 1988). V našem fenomenalnem polju se zlije to, kar doživljamo kot duševno, in to, kar doživljamo kot telesno. Tam se prepletajo dejstva, prispela iz celotnega organizma (Rychlak v Popović, 1988). V fenomenalno polje posameznik vključi vse izkušnje, ki jih ima na razpolago v danem trenutku, zavedne in nezavedne (Rogers v Pescitelli, 1996), tiste, ki so simbolizirane, kot tudi tiste, ki to niso, pri čemer so – vsaj pri zdravih ljudeh – pomembnejše simbolizirane zaznave, ki tudi določajo njihovo ravnanje (Stražar, 1975).

Fenomenalno polje torej določa človekovo subjektivno resničnost. »Edina resničnost, ki jo lahko spoznam, je svet, kot ga zaznam in izkusim v sedanjem trenutku /.../ Kolikor je na svetu ljudi, toliko je tudi »resničnih svetov«.« (The Humanistic ..., b. d.) Resnično je po mnenju Rogersa (v Evans, 1988) tisto, kar posameznik opazi. Ni prepričan v obstoj objektivne resničnosti. Verjetno obstaja, vendar pa nihče od posameznikov tega zares ne ve. Poudarja, da vse, kar vemo, je tisto, kar opazimo, to pa poskušamo preveriti na različne načine. In ko se zdi, da nekaj iz različnih zornih kotov opazimo na isti način, vzamemo to za resnično (prav tam).

Rogers v nasprotju z objektivistično psihologijo jemlje subjektivni, fenomenalni svet posameznika kot izhodišče psihološke znanosti (Musek, 1988). Iz tega je razumljivo, da je Rogers proti postavljanju ljudi v vnaprej pripravljene, arbitrarne kategorije psihiatričnih in psiholoških učbenikov, saj je le posameznik pristojen, da povsem zazna dinamiko svojega opazovanja in obnašanja (Popović, 1988). Vsak od nas piše svojo teorijo o svoji lastni osebnosti, in to je razlog, zakaj daje Rogers le splošne komentarje o tipih prilagajanja in značilnostih osebnosti (Rychlak v Popović, 1988).

Rogers razlikuje tri vrste spoznanja (Stražar, 1975). Prvo je *subjektivno spoznanje*, ki je spoznanje v okviru lastnega fenomenalnega polja ali spoznanje glede na lastni referenčni okvir. *Objektivno spoznanje* pomeni, da je to, kar vemo, ponovno

preverjeno z opazovanji drugih ljudi. *Medosebno ali interpersonalno spoznanje*, ki ga Rogers imenuje tudi fenomenološko spoznanje, je prvima dvema dodal kasneje. Zadnje spoznavanje je ključ za razumevanje drugega, v bistvu za razumevanje fenomenalnega polja drugega, pri čemer uporabljamo svoje sposobnosti sočustvovanja.

Narava osebnosti – pozitivna naravnost

Predpostavka, značilna za humanistične psihologe, je ta, da je jedro človeške narave v svojem bistvu pozitivno. Rogers (1995b: 27) pravi: »Moja izkušnja je, da imamo ljudje v svojem temelju pozitivno naravnost. V kontaktih s posamezniki, tudi tistimi, katerih težave so izjemno moteče, katerih obnašanje je nadvse antisocialno, katerih občutki se zdijo nadvse nenormalni, sem odkril to resnico.« Rogers meni, da je prav to eno izmed največjih odkritij: trdno prepričanje, da je najgloblja srž človekove narave, najgloblji del njegove osebnosti, osnova njegove »živalske narave« po naravi pozitivna – v osnovi socializirana, usmerjena naprej, racionalna in realistična.

Pravi, da je tak pogled precej drugačen in tuj sodobni kulturi. Njegove implikacije so celo tako revolucionarne, da kot tak – brez predhodnih izčrpnih raziskovanj – tudi ne bi smel biti sprejet. Pa tudi potem, ko bi bil znanstveno potrjen, bi ga bilo težko sprejeti, saj kot pravi Rogers (1995b: 91): »Religija, še posebej protestantska krščanska tradicija, je vnesla v našo kulturo idejo o tem, da je človek v osnovi grešen, in le kakšen čudež bi lahko njegovo grešno naravo spremenil. V psihologiji pa so Freud in njegovi nasledniki predstavili prepričljivo trditev, da je id, človekova osnovna, nezavedna narava, prvenstveno sestavljena iz instinktov, ki bi, če bi jim le omogočili nemoteno izpolnitev, privedli do incesta, umora in drugega kriminala.« Naloga terapije je (kot trdijo zagovorniki takega stališča), da za takega, v bistvu iracionalnega, nesocializiranega, destruktivnega človeka do drugih in sebe, najde špt, ki vse neukročene sile na zdrav in konstruktiven način postavi pod nadzor.

Rogers (1995b) pravi, da je potreboval kar precej časa, da je razumel, kako napačno je to široko sprejeto stališče: »Mislim, da je razlog v tem, da v terapiji pridejo na dan predvsem sovražna in antisocialna občutja. Iz njih se sklepa na globljo in od tu na osnovno naravo človeka. Šele postopoma mi je postalo jasno, da ta neukročena

in nesocialna občutja niso niti najgloblja niti najmočnejša ter da je notranje bistvo človeka sam organizem, ki je socialen in nagnjen k samoohranitvi.« (91.)

Rogers to utemelji na podlagi kliničnih izkušenj; bolj ko pacienti prodirajo vase, manj najdejo tistih stvari, ki jih plašijo. Namesto da bi v sebi odkrili nekaj zelo grešnega, postopoma odkrivajo jedro »sebe«, ki ne želi niti nagraditi drugih niti kaznovati, »sebe«, ki ne sovraži in ki je globoko socializiran.

Težnja k osebnostni rasti – samoaktualizaciji

»V človeškem organizmu obstaja centralni vir energije; to je funkcija celotnega organizma in ne le enega od njegovih delov; in to je verjetno najboljše izraženo kot težnja k izpolnitvi, k aktualizaciji, k ohranitvi in rasti organizma.« (The Humanistic ..., b. d.)

Ta težnja »/.../ je prisotna v človekovi sposobnosti, da razume samega sebe in tiste strani svojega življenja, ki so zanj boleče in povzročijo nezadovoljstvo. Prisotna je v razumevanju, ki prodre tudi preko posameznikovega zavestnega pogleda na sebe. Prisotna je v razumevanju izkušenj, ki jih je posameznik zaradi njihove nevarne narave skrival pred samim seboj. Kaže se v težnji človeka, da reorganizira svojo osebnost in svoj odnos do življenja, da bi ta postal zrelejši. Ne glede na to, kako jo imenujemo – težnja k razvoju, nagon k samouresničitvi, težnja premika, usmerjenega naprej – je glavni izvor življenja. To je močan impulz, prisoten v celotnem organskem in človeškem življenju – da se razširimo, raztegnemo, da postanemo samostojni, da se razvijemo – težnja, da izrazimo in aktiviramo vse sposobnosti organizma, do te mere, da organizem ali »sebe« zaradi te aktivnosti postaneta močnejša. Ta težnja je sicer lahko pokopana pod plastmi otrdelih psiholoških obramb; lahko je skrita za dovršeno fasado, ki zanika njen obstoj, vendar obstaja v vsakem posamezniku in čaka le na primerne pogoje, da se izrazi in realizira.« (Rogers, 1995b: 35.)

Ob ustreznih pogojih, ki niso restriktivni, se torej vsi gibljemo k zrelosti, samoizpopolnjevanju in k pozitivnim medsebojnim odnosom. Če prevladujejo ugodni pogoji, se čutimo bolj svobodne, postanemo tudi bolj razumevajoči in občutljivi (Musek, 1988).

Spreminjanje kot osnovni proces

Človek se, po Rogersu, venomer giblje naprej, pri čemer pa dinamika ni osredotočena na redukcijo napetosti, pač pa je pomembnejša težnja po rasti, po samoaktualizaciji (Stražar, 1975).

Ko Rogers govori o strukturi osebnosti, vedno znova poudarja njeno spreminjanje (Rogers, 1995b: 27): »Najboljša lastnost življenja je ta, da je to proces toka in sprememb, v katerem nič ni vnaprej določeno. Prišel sem do zaključka (tako pri svojih klientih kot pri samem sebi), da je življenje najbogatejše, da nam podarja največ zadovoljstva takrat, ko ga sprejememo kot proces, ki teče. To odkritje je po eni strani očarljivo in po drugi zastrašujoče. Najbolje se počutim, ko pustim toku svoje izkušnje, da me nosi nekam naprej, proti ciljem, ki se jih le megleno zavedam. Jasno pa je, da na tem poletu zloznega toka mojega doživljanja in v težnji, da bi razumel to vedno znova spreminjajočo se kompleksnost, ni oprijemljivih točk. Ko se popolnoma vključim v ta proces, se ne morem več držati zaprtega sistema verovanja niti sklopa nespremenljivih načel. Življenje je vodeno preko razumevanj in tolmačenj svojih lastnih izkušenj, ki se stalno spreminjajo. Vedno je v procesu nastajanja. Verjamem, da je sedaj razumljivo, zakaj ne obstaja filozofija, verovanje ali skupina načel, ki bi jih priporočal drugim in jih prepričeval, da jih sprejmejo. Lahko le poskušam živeti svoje tolmačenje sedanjega pomena svoje izkušnje ter drugim dopustiti, da razvijejo notranjo svobodo, ki bi jim omogočala, da svojo lastno izkušnjo tolmačijo na za njih smiseln način.«

Težnja k aktualizaciji – bistvo vseh živih bitij

Rogers verjame, da je v vsakem organizmu, ne glede na to, na kakšni razvojni stopnji je, prvinski tok gibanja proti konstruktivni izpopolnitvi prirojenih možnosti. Pri človeku se ta naravna težnja usmerja proti bolj kompleksnemu in dovršenemu razvoju, vendar ta »težnja k aktualizaciji«, kot to imenuje Rogers (1995a: 118), ni izključno človeška, pač pa je prisotna tudi v drugih živih organizmih.

Rogers (v Boeree, 1998) pravi, da ljudje na poti aktualizacije svojih potencialov oblikujemo družbo in kulturo. To je v naši naravi, saj smo družbena bitja. Toda, kaj se ob tem zgodi? S tem ko oblikujemo kulturo, ta razvije svoje lastno življenje. Namesto da bi kultura ostala

blizu ostalim vidikom naše narave, lahko postane sila s svojimi lastnimi zakonitostmi. In tudi če bi dolgoročno kultura, ki ovira našo aktualizacijo, izumrla, bi po vsej verjetnosti z njo izumrli tudi mi.

Vendar pa Rogers (1995a) poudari, da kultura in družba v svojem bistvu nista škodljivi. Za ponazoritev uporabi zgodbo neke vrste ptičev iz Papue Nove Gvineje. Samci imajo bogato, »dramatično« pisano perje, kar odvrča napadalce samic in mladičev. K razvoju vedno bolj košatega perja je te ptiče vodila naravna selekcija. Vendar pa sta prav bogastvo in teža njihovega repa povzročila, da samec ne more več vzleteti s tal. Biti tako razbohoten, bogat in lep, samcu kot tudi celotni vrsti ne predstavlja nič dobrega. Rogers v družbi vidi neke povezave s to vrsto ptičev: izpopolnjena družba, kompleksna kultura, neverjetna tehnologija nam poleg tega, da nam pri preživetju v marsičem koristi, tudi škoduje do te mere, da nas lahko celo uniči.

Organizmično vrednoteni proces

Rogers (v Musek, 1988) meni, da ima človek organizmično vgrajene mehanizme, ki mu narekujejo, da bo pametno (kar pomeni v skladu s samoaktualizacijsko težnjo) ravnal tudi takrat, ko bo prepuščen sebi in pri tem ne bo voden. »Ena izmed osnovnih stvari, za katero sem potreboval kar nekaj časa, da sem jo spoznal, in ki jo še vedno spoznavam, je ta, da ko se o neki aktivnosti zdi, da je vredna truda, dejansko je vredna truda. Če povem drugače; naučil sem se, da je moje celotno organizmično zaznavanje določene situacije vrednejše zaupanja kot moj razum.« (The Humanistic ..., b. d.) Rogers se sicer zaveda, da je tudi zaznavanje lahko zmotljivo, vendar pa se le-to po njegovem mnenju zmoti redkeje kot razum.

Kot pravi Musek (1988), se Rogers, Maslow in še nekateri humanistično usmerjeni avtorji (tako kot so se na Kitajskem taoisti) sklicujejo na »organizmično modrost«, ki naj bi bila lastnost organizma, da ta instinktivno ve, kaj je zanj dobro in kaj ne. Po njihovem mnenju pa smo ljudje nekje na poti zgodovine sami zase oblikovali okolje, ki je pomembno drugačno od okolja, v katerem smo nastali (Boeree, 1998). V tem novem okolju se pojavljajo stvari kot na primer rafiniran sladkor, moka, maslo, čokolada, ki jih naši predniki v Afriki nikoli niso poznali. Te stvari so vplivale na naše organizmično vrednotenje, tako da nam to danes ne služi več povsem (Boeree, 1998).

Struktura osebnosti

Pojem »sebe«

Bistveni pojem, ki zaznamuje Rogersovo teorijo osebnosti, je pojem »sebe« (Angl. *Self*; pojem sem prevajala kot »sebe«, nekateri slovenski avtorji – npr. Musek – pa ga prevajajo tudi kot jaz, zato je v njegovih citatih pojem jaz). Rogers se je v začetku za ta pojem le malo zanimal. »Svojega dela kot psiholog gotovo nisem začel z zanimanjem za nekaj tako nedoločljivega kot je »sebe«. To se mi je zdelo kot staromodni introspekcionizem. Ker pa so moji pacienti med terapijo, sicer v različnih pomenih, neprestano uporabljali ta termin, sem ga bil za lastno potrebo primoran definirati.« (Rogers v Evans, 1988: 240.)

Kaj torej je »sebe«? Kot smo videli v prejšnjem poglavju, za Rogersa vse zaznave in njihovi pomeni tvorijo fenomenološko polje. Tiste zaznave pa, za katere se posamezniku zdi, da so povezane z njim, predstavljajo del fenomenalnega polja, ki tvori njegov »sebe« (Rogers v Stražar, 1975). Ryckman (Pescitelli, 1996) to opiše kot organiziran set značilnosti, ki jih posameznik zazna kot zanj pomembne.

Rogers je pojmovanje »sebe« spreminjal. V intervjuju leta 1976 ga definira kot (Rogers v Evans, 1988: 240): »/.../ skupek zaznav posameznika o lastnem organizmu, lastni izkušnji in način, kako so te zaznave povezane z drugimi zaznavami in objekti v danem okolju in s celotnim okoliškim svetom.«

Po prvotnem odklanjanju je torej prišel do prepričanja, da je »sebe« pomemben element v človekovem doživljanju in da je posameznikov cilj postati *resnični jaz* (angl. *real self*). Resnični jaz je to, kar oseba v resnici je, kajti z ene strani se nahaja neka slika o sebi, ki je ozaveščena, vendar pa je lahko daleč od stvarnega doživljanja samega organizma.

Idealni jaz

S pojmom »sebe« je pri Rogersu močno povezan pojem *idealni jaz* (angl. *ideal self*), ki je človekova predstava o tem, kakšen bi rad bil. Ustvari se tako, da se del vrednot iz okolja introjicira v notranjost posameznika in ustvari idealni jaz (Popović, 1988). Sam ga definira

kot »/.../ organizirani pojmovni skupek odlik in emocionalnih stanj, ki jih posameznik zavestno pojmuje kot zaželene (nezaželene) zase« (Rogers, po Popović, 1988: 153). Kot ideal Rogers (v Boeree, 1998) torej razume nekaj, kar ni resnično, kar je za nas vedno nedostopno, norma, ki je ne moremo doseči.

Idealni jaz vključuje vse zaznave in njihove pomeni, ki potencialno ustrezajo »sebi« in ki jih posameznik visoko vrednoti (Stražar, 1975). Razlika med pojmom »sebe« in idealni jaz pa je v tem, da je prvi idiosinkratičnega, drugi pa družbenega značaja (Popović, 1988).

Idealni jaz, kot ga obravnavajo drugi, je v bistvu lik osebe (Musek, 1988).

Q-sortiranje

Pri ugotavljanju, kakšna je pri posamezniku skladnost med »sebe« in idealnim jazom, je Rogers uporabljal Stephensovo Q-sort tehniko, po kateri subjekt razvršča večje število trditev. Sam pravi (Rogers v Evans, 1988), da je bil prav strah, da nekaj tako nedoločenega, kot je »sebe«, nikoli ne bi mogel izmeriti in raziskovati, eden od glavnih razlogov za oklevanje pri uporabi tega pojma. »Odkritje metode Q-sortiranja Williama Stephensona je torej, kar se tiče mene, prišlo ravno v pravem času. To je bil način, da dobim objektivno sliko tega skrajno subjektivnega pojava – »sebe«. Odkrili smo, da posamezna oseba ne ceni vseh vidikov same sebe, zato smo od osebe, ki smo jo raziskovali, želeli, da s Q-kartami sestavi sliko idealnega jaza nasproti neposredno opaženemu delu »sebe«. To se je pokazalo kot zelo koristen in primeren način za vnos objektivnosti v ta pojem. Ko enkrat dobite vrednostno določen »sebe« nasproti tistega opaženega, lahko potegnate zanimive primerjave.« (Prav tam, 241.)

Razvoj »sebe«

»Sebe« se začne pri človeku razvijati že zelo zgodaj. Na začetku se razvija zlasti pod vplivom tega, kako posameznika ocenjujejo zanj pomembne osebe; starši, sorodniki, sorojenci, vrstniki, vzgojitelji (Musek, 1988). Le v vzdušju, kjer lahko otrok polno doživlja, kjer lahko sprejema samega sebe in kjer ga sprejemajo drugi kljub temu da mu kdaj pa kdaj nekatere oblike vedenja »spodrsnejo«, lahko

najde svoje mesto zdrav razvoj »sebe« (Stražar, 1975). S tem v zvezi govori Rogers o *potrebi po pozitivnem vrednotenju* (positive regarda), ki vključuje nagnjenja, kot so toplota, simpatija, sprejetje, spoštovanje.

Kongruentnost/nekongruentnost

Potreba po pozitivnem vrednotenju po Rogersu ni niti vrojena niti pridobljena, temveč prej nekako »odkrita«; posameznik v sebi odkrije potrebo po pozitivnem vrednotenju in jo nato skuša zadovoljevati (Musek, 1988). Tako želja po odobravanju, pozitivnem vrednotenju in upoštevanju lahko postane močan motiv (prav tam).

Če človeka ljudje okrog njega sprejmejo kot posebnega, neodvisnega posameznika, ta ne teži k zanikanju svojega doživljanja. Kjer pa posameznik iz okolja dobiva sporočila, da je njegovo vedenje slabo in da je slab on sam, je prisiljen zanikati lastna doživetja, kadarkoli so v nasprotju s predstavo o »sebi«. V želji, da bi npr. otrok obdržal ljubezen staršev, sprejme za svoje tudi tiste vrednote in zaznave, ki jih dejansko ni doživel, kot tudi ne dovoli stopiti v zavest tistim doživetjem, ki so v nasprotju s temi introjekcijami (Stražar, 1975). Tako lahko podoba »sebe« vključuje lažne elemente, ki niso osnovani na dejanskem doživljanju, in pride do zanikanja in izkrivljenja simbolizacije (Stražar, 1975). »Sebe« tako postane osnovan na normah vrednotenja za nas pomembnih oseb namesto na organizmičnih težnjah. »Pogoji, ki jih moramo izpolniti, da smo pozitivno vrednoteni, ovirajo organizmično vrednoten proces, ki je spremenljiv, naprej usmerjen proces, kjer so izkušnje natančno simbolizirane in vrednotene glede na optimalno rast organizma in »sebe«.« (Rogers v Pescitelli, 1996.)

Rogers tu uvede pojma kongruenten in nekongruenten. V primeru, ko je pojem o sebi skladen (kongruenten) z dejanskimi značilnostmi posameznika, se lahko ta normalno in nemoteno razvija, lahko uresniči svoje dejanske potenciale (Musek, 1999). V primeru pa, ko okolje določenih lastnosti posameznika ne odobrava, te lastnosti posameznik potlači, poskuša jih zatajiti samemu sebi in drugim, s tem pa jih odstrani iz svoje samopodobe, ki postane nekongruentna z dejanskim stanjem (prav tam).

Rogers (1995b) je do tega spoznanja prišel preko dela s klienti, pa tudi z opazovanjem samega sebe. Ugotovil je, da lahko v

življenju doseže največ, če si dopusti, da je to, kar je. Da torej kot dejstvo sprejme tudi zaznavo, da želi oblikovati ljudi ali z njimi upravljati. Tudi za ta občutja želi, da bi bila sprejeta ravno tako kot občutja topline, zainteresiranosti, permisivnosti, ljubeznivosti in razumevanja, ki so, tako kot ona druga, del njega. »Ko zares sprejemem vsa ta stališča kot dejstva, kot dele sebe, takrat postaja moj odnos z drugo osebo to, kar je, in se lahko neovirano spreminja.« (Rogers, 1995b: 17.)

Načelo o brezpogojnem sprejemanju

Takrat, ko ljudje odobravajo posameznika neselektivno, brezpogojno, je mogoče odpraviti nekongruentnost med podobo o sebi in organizmičnimi težnjami. V okviru tega je Rogers oblikoval načelo o brezpogojnem sprejemanju. Logika tega načela je preprosta: če posameznika brezpogojno sprejemamo in pozitivno vrednotimo, potem ne bomo povzročali selektivnega vrednotenja njegovih organizmičnih tendenc (Musek, 1988). Le-te bo tedaj lahko tudi sam pozitivno vrednotil, jih ohranil v podobi samega sebe in tako do nekongruentnosti med jazom in organizmom ne bo prišlo (Musek, 1988). Rogers (1995b: 34) o tem pove: »S sprejemanjem mislim na brezpogojno spoštovanje te osebe kot posameznika, ki ima lastno vrednost – vrednost, ki je neodvisna od njenega stanja, obnašanja ali občutenja. To pomeni, da jo sprejemem kot posebno, neodvisno osebo, da sem ji pripravljen dovoliti doživljanje na njen lasten način. To pomeni, da spoštujem njena trenutna stališča ne glede na to, če so negativna ali pozitivna, in tudi, če so v nasprotju s stališči, ki jih je zastopala v preteklosti. Ko osebo sprejemem na tak način, ko jo sprejemem v vsakem pogledu, ko sprejemem vse njene spremenljive strani, se ustvari toplec odnos, v katerem se počuti varno.«

Ob tem se lahko vprašamo, kako umestno je brezpogojno sprejemanje ob posameznikovih negativnih značilnostih, kot je npr. agresivnost. Po Rogersu je treba ohranjati celostni pogled na osebnost. Tudi če pride v določenih pogojih do nesprejemljivega obnašanja, je posameznikova osebnost kot celota še vedno pozitivna in dragocena.

Nevroze in psihoze kot posledica nekongruentnosti

Rogers verjame, da so negativne značilnosti in nasploh motnje v razvoju osebnosti že posledica nekongruentnega odnosa med »sebe«

in organizmično težnjo. Tudi vse nevroze in psihoze naj bi temeljile na nekongruentnosti, ki povzroča nelagodnost, nezadovoljstvo in anksioznost, vse to pa zopet različne obrambne manevre, ki ob preobsežnosti in neučinkovitosti povzročijo resne osebnostne motnje (Musek, 1988). Pri nevrotični osebi se namreč podoba »sebe« strukturira na način, ki ne ustreza izkustvom organizma, zato vsa doživetja, ki so nekongruentna s strukturo »sebe«, dojema kot grožnjo lastnemu organizmu, in zato v njem pride do obrambe. Rezultat tega pa je rigidno, defenzivno ohranjanje »sebe«. Rogersova ideja obrambe je zelo podobna Freudovi, le da Rogers gleda na vse z zaznavnega vidika, tako so tudi spomini in impulzi stvar zaznave (Boeree, 1998). Obramba se pri nekongruentnem posamezniku pokaže na dva načina; preko zanikanja ali preko izkrivljanja zaznav (perceptual distortion).

Zanikanje pomeni za Rogersa podobno kot pomeni za Freuda; posameznik se enostavno pretvarja, da neprijetna situacija ne obstaja (ko na primer oseba ne dvigne svojega testa ali ne vpraša za rezultate in se ji tako – za sedaj – ni treba soočiti s slabimi ocenami) (Boeree, 1998). Zanikanje po Rogersu pomeni tudi to, kar Freud imenuje potlačitev; s tem ko nek spomin ali impulz posameznik zadrži izven svoje zavesti, ko ga noče zaznati, se lahko – zopet za sedaj – izogne neprijetni situaciji (prav tam).

Pri izkrivljanju zaznav pa gre za reinterpretacijo določene situacije, tako da ta izgleda manj neprijetna (podobno kot pri Freudu racionalizacija) (Boeree, 1998). Učenec, ki dobi slabo oceno, na primer krivi profesorja, ker je ta slabo razlagal, postavljajl neprimerna vprašanja, bil krivičen. Dejstvo, da profesorji včasih resnično slabo razlagajo, postavljajo neprimerna vprašanja in so krivični, povzroči, da izkrivljanje deluje bolje; če bi lahko bilo res, verjetno je res. Lahko gre tudi za mnogo bolj očitna izkrivljanja, ko posameznik napačno prebere svojo oceno kot boljšo, kot v resnici je.

Rogers ne vidi nobene koristi v tem, da bi v psihopatologiji postavljali diferencialne diagnoze, saj na vse psihopatološke oblike, tudi na akutno psihotično vedenje, gleda kot na vedenje, ki je nekonsistentno s strukturo »sebe« in ki je v določenem trenutku prodrlo skozi defenzivne procese (Stražar, 1975). Rogersova stališča o strukturi in razvoju osebnosti jasno kažejo na to, da ljudi in njihovih obolenj ne moremo postavljati v vnaprej določene okvire. Le sam posameznik je pristojen za to, da povsem spozna dinamiko

opažanja in obnašanja. Diagnoza in kategoriziranje posameznikov bi po njegovem le poškodovala tisto, kar klient sam ve o sebi (če se k sebi obrne), ter otežila notranje soočenje med njegovimi občutki in zavestnimi idejami (Rychlak v Popović, 1988).

Kljub temu pa svoje kliente deli na tiste z nevrozo in tiste s psihozo, vendar (kot pravijo njegovi kritiki) imata ta pojma pri njem zelo splošen značaj (Rychlak v Popović, 1988: 163, 164):

- Nevroza predstavlja bolj spontano stran doživljanja tistih izkušenj, ki izhajajo iz življenja organizma. Izkušnje povzročijo, da posameznik prevzame stališča, ki niso v skladu z osebnimi stališči. Tako je obnašanje nevrotikov nerazumljivo tudi njim samim, saj se ne sklada s tem, kar zavestno želijo. Logično je, da se na ta način onemogoča samouresničenje, saj ni v skladu z doživljanjem. Nevrozo lahko posameznik uporabi tudi kot obrambni mehanizem, ki se ga poslužuje za prekritje dejstva, da njegov »sebe« ni skladen.
- Dolgotrajnejša neskladnost, ki močno izkrivi realnost, je psihoza. V tem primeru posameznik ne želi prevzeti odgovornosti za tiste neprijetnosti in težave v lastnem življenju, za katere je dejansko odgovoren. Takrat organizem preko neprijetnih čustev doživlja občutke krivde, oseba pa jih vseeno zanika. Dolgotrajno stanje takih občutkov in predvsem njihovo širjenje na vse vidike življenja do skrajne mere loči posameznika iz sveta dejanskega dogajanja in ga zadržuje v svetu notranjega dogajanja.

Polno funkcionirajoča oseba

Pri nemotenem razvoju osebnosti ohranja posameznik kongruentnost med »sebe« in organizmičnimi težnjami ter tako ostaja zvest lastni naravi. Razvoj zdrave ali polno funkcionirajoče osebnosti, ki je po Rogersu najbolj sprejemljiv življenjski (kar zadeva praktično psihologijo pa psihoterapevtski) cilj, posameznik dosegla (Musek 1988):

- Po eni strani s tem, da opušča obrambna ravnanja. Pri tem se mora oddaljiti od »fasade«, ki je nastala, da bi ugodil drugim. V bistvu se mora po Rogersovi formulaciji posameznik oddaljevati od »nepravdega« samega sebe, od samega sebe, kakršen ni. Oddaljiti se je treba od kompulzivnega »moram«, od prisilne ustrežljivosti in ugajanja za vsako ceno. Na ta način se povečuje

svoboda in daje manevrski prostor dejanski naravi organizma. Odkrivanje tega, kar nismo, je - po negaciji, prvi pogoj, da ponovno najdemo sebe.

- Pozitivna pot pa pomeni predvsem pojavljanje in širjenje doživljanja osebnostne rasti – samoaktualizacije, ki je avtentična značilnost človekovega organizma. Ta vidik razvoja označuje Rogers s termini proces, postajanje, kompleksnost, z njim pa se odpre nova, bistvena kategorija samoaktualizacije in rasti – izpopolnjevanje in spreminjanje.

Kaj po Rogersu pomeni bogato in polno funkcionirajoče življenje? Katere so značilnosti osebe, ki živi tako (Boeree, 1998)?

- Odprtost za nove izkušnje. Ta proces vključuje vedno večje odpiranje doživljanju, kar je povsem nasprotno obrambnim stališčem. Tak človek je svoboden, da svoja občutja doživi subjektivno, taka, kot zares v njem so, pa tudi, da se teh občutij zaveda. Sposoben je doživljanje svojega organizma v popolnosti doživeti, ne da bi ga skrival pred svojo zavestjo.
- Življenje v sedanjosti. Rogers pravi, da je prav to verjetno največja odlika polno funkcionirajoče osebe (Rogers, 1995b: 188, 189): »Življenje v sedanjem trenutku pomeni odsotnost okorelosti, trdne organizacije, odsotnost nasilnega oblikovanja izkušnje v neko obstoječo strukturo. Nasprotno to pomeni maksimalno prilagodljivost, odkrivanje strukture v izkušnji, gibljivost in spremenljivost v organiziranju sebe in svoje osebnosti.«
- Zaupanje v lastni organizem. Pomeni, da sami sebi pustimo, da nas vodi organizmično vrednoten proces. Seveda tu govori Rogers o tem, kar nam pove pravi »sebe«, ki je odprt za nove izkušnje in živi v sedanjosti (ne v smislu: če čutiš, da bi koga udaril, ga pač udari, če si v depresiji, pač naredi samomor). Zaupanje v lastni organizem torej predpostavlja stik z aktualizacijsko težnjo (Rogers, 1995b: 190).
- Doživljanje svobode. Rogers govori o »učenju postati svoboden« kot o človekovem osnovnem procesu, v katerem postane neodvisen, spontan, postane to, kar je. Po Rogersu polno funkcionirajoča oseba ne le doživlja, pač pa uporablja svobodno izbiro, ko spontano, svobodno in dobronamerno izbira, kar je absolutno determinirano; posameznik izbira tisto smer aktivnosti, ki je najbolj ekonomični vektor v odnosu na vse notranje in

zunanje dražljaje, ker je to tisto obnašanje, ki v notranjosti nudi največje zadovoljstvo (Rogers, 1995b: 193).

- Ustvarjalnost. Taka oseba živi z občutkom odgovornosti za svet in z lastno sposobnostjo, da ustvarja nove odnose z okoljem, pripomore k aktualizaciji tudi drugim. Rogers pravi (Rogers, 1995b: 193, 194), da ne bo nujno prilagojena svoji kulturi in gotovo ne bo konformist. Ne glede na čas in kulturo, v kateri živi, bo živela konstruktivno, v soglasju s kulturo toliko, kolikor je treba za uravnoteženo zadovoljevanje potreb.

Kot nasprotje polno funkcionirajoče osebe Rogers postavi neprilagojeno osebo. Le-ta vztraja pri obrambi, raje vzdržuje kot širi svoje življenje, usmerja ga po zastavljenem načrtu, čuti se vodeno, in ne svobodno, ter je namesto ustvarjalna povprečna in prilagodljiva (Maddi v Pescitelli, 1996).

Rogersova teoretična izhodišča, postavljena v prakso

Rogers je na podlagi raziskovanj (dosledno je zapisoval in snemal intervjuje ter jih obdeloval), teorije in kliničnega dela oblikoval svoja temeljna izhodišča o naravi človeka in nato psihoterapevtski pristop, ki postane smiseln le na podlagi teh izhodišč. Posameznik ima v sebi množico virov, ki mu omogočajo samorazumevanje, spremembe njegovega koncepta »sebe«, njegovega vedenja in njegovega k sebi usmerjenega obnašanja – ti viri lahko pridejo na dan, ko je zagotovljena klima ugodnega psihološkega vedenja (The Humanistic ..., b. d.). Posameznik se lahko torej spremeni v bolj polno funkcionirajočo osebo le preko določene izkušnje v odnosu. Za tak odnos, odnos, ki posamezniku pomaga, pa mora terapevt zagotoviti naslednje tri pogoje (prav tam):

- Pristnost in kongruentnost: bolj ko je terapevt pristen v odnosu, bolj je klientom v pomoč. To pomeni, da se mora terapevt, kolikor je le mogoče, zavedati svojih lastnih občutij, jih biti pripravljen izraziti, in ne kazati le zunanje fasade vedenja. Terapevt mora torej biti (za razliko od klienta) v kongruentnem stanju.
- Sprejemanje: s tem ko terapevt klientu izkazuje sprejemanje in naklonjenost, ustvarja odnos, ki klientu koristi. Sprejemanje je za

Rogersa pogled na osebo kot na nekaj brezpogojno pomembnega in vrednega ne glede na njeno obnašanje ali občutja. Pomeni spoštovanje osebe kot posameznika s svojimi občutij in trenutnim vedenjem, pa naj bo to negativno ali pozitivno. To je osnovni pogoj, ki klientu omogoči, da začne sebe v celoti sprejemati takega, kot je.

- **Razumevanje:** sprejemanje pa brez razumevanja ne koristi veliko. Globoko sočutno razumevanje omogoči videti zasebni svet posameznika skozi njegove oči.

Opisani odnos terapevta do posameznika je nujni pogoj za uspešno, nedirektivno terapijo, kakor je Rogers najprej poimenoval svoj pristop h klientu (kasneje je uporabljal še pojem »h klientu usmerjena terapija«, sedaj pa se pogosto uporablja kar izraz rogerianska terapija). H klientu usmerjena terapija temelji na njegovi razvojni predpostavki, da je v posamezniku prirojena težnja k rasti in zdravju, prav zato ima glavno vlogo v procesu on – klient. Vloga terapevta je le ustvariti primerno vzdušje (kar stori z zgoraj opisanim načinom), preko česar stopa v njegov svet in ga zaznava, kot ga zaznava klient. V skladu z nedirektivnim pogledom mora biti terapevt pri tem kar najmanj aktiven, ne sme usmerjati in ne interpretirati pacientovih neizraženih nagnjenj iz podzvesti (Stražar, 1975). Rogers tako nasprotuje ustvarjanju kakršnegakoli nadzora, kar je med drugim tudi razlog, da namesto izraza pacient uporablja pojem klient. S tem poudarja pomen posameznikove vloge pri svojem zdravljenju (Rychlak v Popović, 1988). V terapevtskem odnosu pripelje tak način terapije do osvoboditve posameznika, do tega, da postane polno funkcionirajoča oseba.

H klientu usmerjena psihoterapija je imela precej vpliva in je dolgo predstavljala poleg psihoanalitske in vedenjske »tretjo silo« na področju psihoterapije. Izkušnje in raziskave pa kažejo, da se je najbolj izkazala pri lažjih oblikah nevroz (Musek, 1988). V obširni študiji (Pervin v Stražar, 1975) so preizkušali nekatere hipoteze Rogersove teorije. Ugotavljali so, v kolikšni meri na terapijo vplivajo sočustvovanje, kongruentnost in pozitivno vrednotenje ter ugotovili, da se ob pozitivnih terapevtskih pogojih širi pacientovo področje doživljanja, kar vpliva na pozitivne spremembe osebnosti.

Kasneje je Rogers individualnemu načinu terapije dodal še skupinsko terapevtsko delo, zato ga imajo nekateri za začetnika

modernih skupin za samopomoč. Vendar pa Rogersov pogled na odnos, ki posamezniku pomaga k temu, da vedno bolj postaja polno funkcionirajoča oseba, ne velja le za odnos terapevt - klient. Gre za predpostavko, ki se nanaša (v kolikor gre za pomoč pri osebnostni rasti) na medsebojne odnose v družbi nasploh. Rogers (1995b: 39, 40) pravi: »Odnos pomaganja se lahko definira kot tisti, v katerem eden od udeležencev spodbudi enega ali oba udeleženca, da bolj spoštujeta, izražata in funkcionalno uporabljata svoje latentne notranje sposobnosti /.../ Očitno je, da ta definicija vključuje celoten niz odnosov, ki se želijo razvijati. Sem vsekakor lahko vključimo odnos mame do otroka, očeta do otroka, zdravnika do pacienta. V to definicijo so vključeni tudi odnosi učitelja do učenca, čeprav si mnogi učitelji na postavljajo za cilj pospeševanje razvoja svojega učenca. Vključuje pa tudi odnose svetovalca in klienta, ne glede na to, če govorimo o izobraževalnemu, poklicnemu ali osebnemu svetovanju. Nazadnje omenjeno področje vključuje najrazličnejše odnose med psihoterapevtom in hospitaliziranim psihotikom, med terapevtom in problematičnim ali nevrotičnim posameznikom ter med terapevtom in »normalnim« posameznikom, ki pride na terapijo, da bi izboljšal lastno funkcioniranje in pospešil lastni razvoj.«

Rogers se je tako ukvarjal tudi z drugimi odnosi v družbi; veliko je pisal o šolstvu (do obstoječega izobraževalnega sistema je bil zelo kritičen), ukvarjal se je z demokratičnim (participativnim) upravljanjem v industriji in delal tudi na področju družinskih odnosov.

Rogers med drugimi teorijami osebnosti

Rogers je svojo teorijo osebnosti gradil na izhodiščih humanistične psihologije, zato je logično, da je bila sprejeta pri ravno tako humanistično usmerjenih psihologih in da je bila deležna kritike številnih avtorjev z v osnovi drugačnimi stališči. Za Skinnerja, objektivno usmerjenega psihologa, fenomenološki pristop ni sprejemljiv, ker je nepreverljiv in neznanstven (Musek, 1988). Tudi po Thomasu (Batistič Zorec, 2000) je slaba stran humanistične psihologije nejasnost nekaterih notranjih konceptov, saj humanistični psihologi bolj zaupajo svojim lastnim čustvom in logiki kot pa objektivnim dejstvom. Za socialno kritične psihologe je

sporno to, da humanisti locirajo problem v posameznika in ne vidijo, da so družbeni odnosi tisti, ki formirajo osebnost; ti preprečujejo tudi samoaktualizacijo, ki je z individualnim izpopolnjevanjem ni mogoče doseči (posameznik je invaliden zaradi nepriviligiranosti in nepravilnosti v družbenih odnosih) (Musek, 1988). Jacoby, ki humanistične psihologe uvršča v skupino pofreudovcev, pravi, da njihovo delo napoveduje osvoboditev tu in zdaj, toda brez znoja in umazanije družbene spremembe; od družbeno politične problematike se premaknejo k »sebi« v smislu pomagaj si sam (Batistič Zorec, 2000).

V svojem začetnem praktičnem delu se je Rogers naslanjal na Freudova dinamična stališča. Stražarjeva (1975) pravi, da imajo v obeh teorijah pojmi konflikt, anksioznost in obramba glavno vlogo pri dinamiki vedenja (ti procesi se nanašajo predvsem na nevrotike). Pri tem pa po Freudu dinamični vidiki vključujejo pritisk nagonov in napore obrambe, ki naj bi zmanjševala anksioznost, pri Rogersu pa vključujejo napore posameznika, da bi dosegel aktualizacijo ter kognitivno in doživljajsko doslednost »sebe«. Sicer se Rogers nad psihoanalizo niti v teoretičnem niti v praktičnem smislu ni navduševal. Tudi tu se temeljni pogledi na človeka preveč razlikujejo. Če je za Rogersa človek bitje rasti in samoaktualizacije, ki po naravi teži k pozitivnemu, je za Freuda slej ko prej nagonsko bitje, ki svojo »boljšo« naravo le težko uveljavlja, in še to za ceno »civilizacijske nevroze« (Musek, 1988).

Tudi Musek (1988) izrazi dvom o filozofiji človekove dobre narave: »Ker Rogers (tako kot v človeku – op. p.) tudi v družbi nikakor ne vidi nujnega povzročitelja zla, se njegovo pojmovanje res težko izvleče iz protislovij. Če je človek po naravi dober in družba ni nujno slaba, kako je potem sploh mogoče, da prihaja do negativnih pojavov in do motenj v posameznikovem razvoju? In končno, tudi če bi (kot nekoč Rousseau) dejali, da je človek dober in da je družba tista, ki ga sistematično kvari, kako je mogoče razumno razložiti, da lahko posamezniki, ki so vsi po naravi dobri, ustvarjajo odnose, torej družbo, ki jih dela slabe?« (387, 388.) Musek opozori tudi na nepreciznost in ohlapnost temeljnih pojmov Rogersove teorije. Pojem samoaktualizacije je po njegovem mnenju (Musek, 1988) tako širok, da pravzaprav skoraj nič ne pove (ker hoče povedati preveč).

Evans (1975) pravi, da je Rogers bolj kot kdorkoli drug naredil psihologijo stvar normalnih ljudi in normalne ljudi stvar psihologije. Pred njim je bila namreč psihologija podvržena medicinskemu modelu, kar pomeni zdraviti bolne. Ljudi so delili na motene in normalne, s slednjimi pa psihologija ni imela opravka.

Zaključek

Aktualizacija človekovih potencialov, ki omogočajo ustvarjalnost in rast, spoštovanje osebe tukaj in sedaj, poudarjanje »sebe«, dajanje pomena izkušnji – to so le nekatere bistvene točke humanistične psihologije, ki jih je v svoji teoriji podprl tudi Rogers.

Rogersov človek je na nikoli končanem potovanju rasti, ki ga včasih ustavijo negativne ali nekongruentne predstave o sebi, spet drugič pa zaviralni kulturni pogoji. Rogers sam sicer ne posveča veliko pozornosti kulturnim, družbeno razrednim in genetskim determinantam osebnosti, čeprav se (predvsem v poznejših delih) zaveda pomena, ki ga imata za posameznika zgodnje otroštvo in okolje nasploh. Vendar pa na te procese ne postavi dokončnih etiket. Človek je namreč pri njem pisan z velikim Č in postane pomemben kot izključni vir moči.

Samoaktualizacija je torej moč, ki je posamezniku prirojena. Da pa ta moč pride na dan, človek potrebuje drugega človeka. Potrebuje občutek sprejemanja, sočustvovanja, razumevanja. V kolikor mu jih okolje, v katerem raste in se spreminja, ne nudi, mu rešitev ponudi Rogers: nedirektivno, h klientu usmerjeno terapijo.

Rogersov pogled na človeka se zdi neverjetno preprost. Mnogi so menili, da je očitno (glede na stanje, v katerem se nahaja naša družba) preveč poenostavljen in naiven. Pa vendar daje upanje. Tako vsakemu posamezniku, ki na poti osebnostne rasti odkriva v samem sebi neverjetne možnosti, kot tudi medsebojnim odnosom. Kot pravi Evans (Evans, 1975), je bil Rogersov največji prispevek prav v tem, da je oblikoval novo definicijo odnosa, v katerem lahko posameznik funkcionira bolj polno. Tak odnos je kakovosten in pošten, v njem pa smo posamezniki definirani kot osebe.

Literatura

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Boeree, C. G. (1998). *Carl Rogers*. Shippensburg: Shippensburg University, Psychology Department. Pridobljeno 19. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.ship.edu/~cgboeree/rogers.html>.

Carl Rogers. (b. d.). Pridobljeno 19. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.mythosandlogos.com/Rogers.html>.

Crain, W. (2000). *Theories of development, Concepts and applications (fourth edition)*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.

Evans, R. I. (1988). *Graditelji psihologije*. Beograd: Nolit.

Evans, R. I. (1975). *The Man and His Ideas*. Moskva: Trialog. Pridobljeno 11. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.trialog.ru/english/index.php?rash=rogers>.

Freidman, S. (1994). *Humanistic psychology overview*. Alameda: Association for humanistic psychology. Pridobljeno 11. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.ahpweb.org/aboutahp/whatis.html>.

Gartrell, D. C. (1999). Guide to the Carl R. Rogers Collection, 1902–1990. Santa Barbara: University of California, Department od Special Collections. Pridobljeno 11. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://dynaweb.oac.cdlib.org/dynaweb/ead/ucsb/rogers>.

Kirschenbaum, H., Henderson, V. (1989). *Introduction from The Carl Rogers Reader*. Moskva: Trialog. Pridobljeno 11. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.trialog.ru/english/index.php?rash=rogers>.

Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Pescitelli, D. (1996). *The Analysis of Carl Rogers' Theory of Personality*. Pridobljeno 19. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.wynja.com/personality/rogersff.html>.

Popović, V. B. (1988). *Bukvar teorije ličnosti*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.

Rogers, C. R. (1995a). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. R. (1995b). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin Company.

Stražar, M. (1975). *Nedirektivna teorija Carla R. Rogersa*. V T. Lamovec, J. Musek, V. Pečjak (ur.), *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

The Humanistic Theories of Carl Rogers. (b. d.). Pridobljeno 19. 11. 2003 s svetovnega spleta: <http://facultyfp.salisbury.edu/iewhite/The%20Humanistic%20Theories%20of%20Carl%20Rogers.htm>.

Thomas, R. M. (1996). *Comparing Theories of Child Development* (4th edition). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Pregledni znanstveni članek, prejet aprila 2005.

Kljub težki preteklosti graditi pozitivno prihodnost, ali

Kaj se je dogajalo na mednarodnem kongresu FICE - Sarajevo 2006

Maja Povoden in Alenka Kobolt

Maja Povoden, univ. dipl. soc. ped, Mladinski dom, Ul. Sase Deva 21, 2000 Maribor, maja_povoden@yahoo.com; Alenka Kobolt, dr. soc. ped.,

Kakor je članom našega združenja znano, je naše stanovsko združenje polnopravni član mednarodne organizacije FICE – združenja za izvendružinsko vzgojo in vzgojno pomoč mladim. FICE združuje skoraj vse Evropske države, nekatere države iz Afrike (Maroko in Južno Afriško Republiko), Azije (Indijo) ter Združene države in Kanado. Tokrat je imela ta mednarodna organizacija svoj kongres, z zgornjim naslovom, v Sarajevu.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, alenka.kobolt@guest.arnes.si

Nedaleč od nas in v še ne tako dolgo od tega državi, s katero smo sobivali v večnacionalni skupnosti. V državi, ki je utrpela hudo individualno in kolektivno travmo vojne, katere posledice čutijo otroci, odraščajoči pa tudi odrasli še danes.

Zato ne čudi naslov, ki kaže na pomen in vlogo socialnopedagoškega dela pri odraščanju tistih mladih, ki so jih travme in izgube vojne najbolj prizadele.

Milijoni otrok po svetu ne živijo več v svojih družinah. Izguba staršev, kot vojnih žrtev ali kot žrtev naravnih nesreč, aidsa (prevsem v Afriki, kjer je bolezen dosegla pandemske razsežnosti) ali drugih razlogov, pomeni za otroke verjetno najhujšo travmo v življenju, s katero se ni enostavno spoprijeti.

Teme, ki jih je kongres odprl, so se praviloma dotikale razumevanja travme, najnovejših spoznanj o njej, posttravmatskega dogajanja in možnosti preseganja tega stanja, skozi psihoterapevtske ali socioterapevtske posege. Le-ti naj bi omilili posttravmatske posledice in s tem prispevali k zdravi prihodnosti. Preko 400 mladih in odraslih iz več kot 30 držav se je zbralo v, še vedno od vojne zaznamovanem Sarajevu, da bi skupaj prispevali k graditvi bolj osrečujoče prihodnosti.

Uvodničar Boris Cyrulnik iz Francije je s svojim predavanjem o posttravmatskem okrevanju oziroma »resilienci« govoril prvi in osebno, saj je sam izgubil starše v drugi svetovni vojni ter odraščal v ustanovah izvendružinske vzgoje. Lutz-Ulrich Besser iz Nemčije je prisotne seznanil z najnovejšimi dognanji razumevanja travme in kako jo zdraviti. Anne Fromman, ki je že večkrat predavala tudi pri nas v Sloveniji, je temo prenesla na področje socialne pedagogike in njene vloge v procesih potravnatske obravnave. Zeni Thumbadoo iz Južno Afriške republike je prisotne seznanila s socialnimi in vzgojnimi programi, ki jih uvajajo za mlade, katerih starši so umrli zaradi aidsa.

Delavnice, ključni sestavni del kongresnega dogajanja, so predstavljale mavrico tem in naslovov povezanih z osnovno tematiko.

V ilustracijo naštevava nekaj tematskih sklopov:

- Osnove potravnatskega dela,
- Kako delati s travmatiziranimi mladimi v izvendružinski vzgoji?
- Mirovna vzgoja,
- Modeli dela s svojci,
- Ulično delo,
- Priložnosti medkulturnega učenja,
- Preko meja – stanovanjske skupine – med Švico in Hrvaško,
- Fleksibilne in integrirane oblike dela,

- Holističen pristop k skrbi za mlade,
- Družinske krize in izvendružinska vzgoja,
- Zdravstveni projekti v Kosovu,
- Kako razvijati kvalitetno izvendružinsko vzgojo?
- Participacija kot standard izvendružinske vzgoje,
- Od konfliktov do sodelovanja in integracije travmatskih dogodkov,
- Telo in duša – gibalna terapija kot prispevek k zmanjševanju travme

in druge delavnice.

Slovenija je bila tokrat skromno zastopana. Le dve delavnici smo pripravili. Alenka Kobolt je predstavila projekt gledališkega dela z mladimi »Gledališče sinergije«, Damjan Habe pa delavnico »Ekološka perspektiva – povežem se globalno, če ne morem biti del lokalnega«.

Pač pa je bilo v Sarajevu več mladih iz Slovenije in sicer iz Mladinskega doma v Mariboru, ki jih je spremljala soavtorica tega prispevka, Maja Povoden.

Z namenom, da bi na letošnjem mednarodnem FICE kongresu aktivno sodelovali tudi mladi in imeli priložnost biti slišani, je v Sarajevo prišlo 47 mladih iz 12 držav, med njimi je bilo tudi 5 mladih iz Mladinskega doma Maribor.

V Programu za mlade, ki je potekal od 3. do 5. septembra 2006, so v delavnicah izrazili svoja mnenja, ideje in izkušnje na temo kongresa. Kasneje so svoja sporočila in prispevke predstavili ostalim udeležencem in s tem prispevali k boljšemu razumevanju njihovega položaja.

Program za mlade je vseboval aktivnosti, v kateri so udeleženci spoznavali različne kulture, običaje in navade, se zabavali in družili. Na večeru imenovanem »Jugovzhodna Evropa«, so se seznanili s tradicionalno hrano, glasbo in plesom iz tega dela Evrope. Vsi udeleženci so predstavili državo in institucijo, iz katere prihajajo, ter pripravili tradicionalen kruh imenovan »kruh življenja«.

Mladi iz Mladinskega doma Maribor so vrstnike naučili polko, predstavili kurentovanje, martinovanje in kleknanje.

Slika 1: Naslovnica časopisa »Youth voice«, ki so ga oblikovali mladi na kongresu v Sarajevu.



Slika 2: »Kruh življenja«



Kakšna so bila pričakovanja mladih, ki so sodelovali na kongresu? Navajava nekaj njihovih pričakovanj: Spoznati nove ljudi in njihovo kulturo ter običaje; Pridobiti prijatelje; Utrditi znanje jezikov in se naučiti novih besed; Slišati kaj za svojo boljšo prihodnost; Povedati svoje mnenje; Si ogledati Sarajevo; Spoznati, kako živijo mladostniki s podobnimi težavami v drugih državah; Se imeti dobro in se kaj novega naučiti.

Pomemben del programa za mlade so bile kreativne delavnice.

V okviru Programa za mlade je bilo na voljo šest kreativnih delavnic, vsak mladostnik se je vključil le v eno, tako da so bile skupine čim bolj narodno in kulturno mešane.

Na otvoritvi Kongresa je bilo moč slišati glasbo, ki je nastajala na delavnici »Ritem«. Namen delavnice je bil, da mladostniki izrazijo kar občutijo s pomočjo bobnov:

- *Imel sem se super, ko smo se skupaj s plesno delavnico predstavili zadnji dan pred vsemi. (Drago)*
- *Naučil sem se, da zna biti glasba zelo ustvarjalna. (Mitja)*

Slika 3: Aplavz, kot ga poznajo v Južni Afriki.

Da je lahko ples dobro izrazno sredstvo, so ugotavljali udeleženci »Plesne delavnice«. V delavnici »Impro gledališče« so mladi govorili o tem, kaj mislijo in radi počnejo s pomočjo improvizirane igre:

- *V delavnici sem imela možnost izraziti svoje misli in čustva preko telesne govorice. Naučila sem bolje prepoznavati obrazno mimiko ter nadzirati gibe. (Alja)*

Otrokove pravice so mladi spoznavali na delavnici »Otrokove pravice« preko iger, igranja vlog in drugih aktivnosti. Spoznavali so pomen pravic za sedanjost in prihodnost vseh otrok. Na podlagi ugotovitev in spoznanj so oblikovali sporočila in slogane ter jih napisali na velike plakate, da so jih lahko videli vsi udeleženci.

- *Delavnica mi je dala zelo veliko, nikoli še nisem bila tako blizu otrokovim pravicam in nikoli izražala svoje mnenje glede pravic. (Vera)*

Slika 4: Delavnica Ritem.



Poiskati edinstven način izražanja čustev in misli s pomočjo barv, je bil cilj delavnice »Barve in oblike«. Udeleženci so morali narisati svojih trenutnih pet misli in napisati kako se počutijo, kaj si želijo

in kaj jim je všeč. »Spoštuj me«, »Ne ignoriraj me«, »Svetovni mir«, »Izobrazba«,... so bila sporočila, ki so jih mladi ustvarjalci posredovali ob svojih slikah ostalim udeležencem Kongresa.

Slika 5: Izražanje z barvami in oblikami



Vsi udeleženci kongresa so dobili izvod časopisa, ki je nastajal v novinarski delavnici, kjer so se mladi seznanili z metodami poročanja. Posebno pozornost so namenili fotografiji.

Kako mladi iz Slovenije ocenjujejo svoje bivanje v Sarajevu in druženje z vrstniki in odraslimi kažejo naslednje izjave:

- *FICE kongres je presegel moja pričakovanja. Resnično sem vesela in ponosna, da sem imela možnost udeležiti se ga.*
- *Ugotovila sem, da znam angleško več, kot sem mislila ...*
- *Spoznala sem ogromno ljudi, različnih ras in različnih kultur.*
- *Posebej se mi je vtisnila predstavitev običajev Južne Afrike ...*
- *Spoznal sem prijatelje, lepe punce, njihovo življenje in izkušnje*

iz njihovih držav.

- Tudi predavanja so bila izkušnja zase.
- Pridobila sem malo ročnih spretnosti in znanja angleščine in srbsčine.
- Prvič v življenju sem bila na kongresu, kjer so bili otroci s podobnimi težavami kot jaz.

Slika 6: Druženje



Na kongresu smo sprejeli deklaracijo, imenovano »FICE deklaracija – Sarajevo 2006«, ki vsebuje šest členov:

1. FICE se zavzema za pravice otrok, njihovo participacijo v vseh položajih, ki se nanašajo na njihova življenja in prihodnost, kar pomeni, upoštevanje njihovih interesov.
2. Pri mladih v osebnih, družinskih, teritorialnih kriznih situacijah in vojnih območjih, je potrebno posebej upoštevati njihovo potrebo po zagotavljanju varnosti in fizične ter psihosocialne zaščite.
3. Pri mladih brez družinske zaščite in skrbi je posebej

pomembna družbena skrb za primerno pomoč pri šolanju in pridobivanju poklica, kar je sestavni del skrbi za njihov celovit osebni razvoj.

4. Osrednji pomen pripisujemo strokovni in dolgoročni pomoči otrokom, da se soočijo s svojo preteklostjo brez ali s starši in da se z njo spoprimejo.
5. Primerne terapevtske pomoči omogočijo spoprijemanje z obremenjujočo preteklostjo in kriznimi oziroma travmatskimi dogodki in omogočajo razvoj individualnih spoprijemalnih strategij. Pri tem je potrebno upoštevati posebne potrebe teh otrok.
6. Izkušnje in trpljenje mladih in odraslih z obremenjujočo preteklostjo in otroštvom nas motivirajo k preventivnim prizadevanjem, da bi mladi brez ustreznega starševstva ali brez staršev, rasli v miru in varnosti, ne pa v prepiru, revščini in vojni.

Zapisane besede terjajo ravnanja. Ne zgolj socialno pedagoške stroke, vendar v prvi vrsti tudi nje.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, s. 11-32.
- primer za članek v reviji:
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:
Marihuana. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
 - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/elecsources.html>.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
 12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
 14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
 15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
 16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

Kazalo/Contents

Izvirna znanstvena članka

*Olga Poljšak Škraban
in Sonja Žorga*

Povezanost nekaterih mer
generativnosti s poklicnim
delovanjem žensk 393

Saša Kačičnik

Revolucija spolnih vlog
– ženske brez otrok 407

Pregledni znanstveni članki

Tanja Rupnik Vec

Kritična samorefleksija
– temelj profesionalnega
razvoja in rasti 429

Mija Marija Klemenčič

Koncept spreminjanja skozi
paradigmo vseživljenjskega
razvoja 467

Olga Poljšak Škraban

Generativnost: vidik razvoja
v odraslosti 489

Emilija Snoj

Samoaktualizacija v
humanistično usmerjeni teoriji
Carla Rogersa 507

Poročila

Maja Povoden in Alenka Kobolt

Kljub težki preteklosti graditi
pozitivno prihodnost, ali
Kaj se je dogajalo na mednarodnem
kongresu FICE - Sarajevo 2006 533

Empirical articles

*Olga Poljšak Škraban
in Sonja Žorga*

Relationship among some
measures of generativity and
professional activity of women

Saša Kačičnik

Revolution of gender role
– childless women

Theoretical article

Tanja Rupnik Vec

Critical self-reflection
– the basis of professional
development and growth

Mija Marija Klemenčič

Concept of changing through
life-span development
paradigm

Olga Poljšak Škraban

Generativity: an aspect
of adult development

Emilija Snoj

Self-actualization in the
Carl Rogers' humanistic
orientated theory

Reports

Maja Povoden in Alenka Kobolt

Report from
FICE Congress –
Sarajevo 2006

Navodila avtorjem 547 Navodila avtorjem