

Volumen 5.

Št. 2

Junij 1996

PSIHOLOŠKA OBZORJA

Ψ

Ψ

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Volume 5.

No. 2

June 1996

PSIHOLOŠKA OBZORJA

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

LIUBLJANA

1996



**PSIHOLOŠKA
OBZORJA
HORIZONS
OF
PSYCHOLOGY**

**LJUBLJANA
1996**



PSIHOLOŠKA OBZORJA **HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

ISSN 1318-1874

Izdaja Društvo psihologov Slovenije

Uredniški svet:

Živana Bele-Potočnik, Marko Polič, Andrej Žižmond

Uredniški odbor:

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

Glavni urednik:

Peter Praper

Odgovorni urednik:

Janek Musek

Lektorica:

Vilma Kavšček

Tisk:

Planprint Ljubljana

Naslov uredništva:

Društvo psihologov Slovenije
Prušnikova 74, 61210 LJUBLJANA - ŠENTVID
Tel. (061) 15 217 27

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

VSEBINA

Raziskovalni članki

Karin Bakračević

REŠEVANJE SLABO DEFINIRANIH PROBLEMОВ V ODRASLI DOBI: STRATEGIJE, METAKOGNICIJA IN RELATIVISTIČNO MIŠLJENJE.....	5
--	---

Valentin Bucik, Aljoscha C. Neubauer

MENTALNA HITROST IN STRUKTURA INTELIGENTNOSTI.....	19
--	----

Petra Lešnik

OBLIKOVANJE IN RAZVOJ POSAMEZNIH VREDNOT IN KOMPLEKSNEJŠIH VREDNOTNIH USMERITEV.....	35
--	----

Teoretični, pregledni in strokovni članki

Gaj Vidmar, Grega Repovš, Marjana Laibacher

ZAZNAVNA OBRAMBA - MIT ALI RESNIČNOST	47
---	----

Alenka Kobolt

SUPERVIZIJA MED IZOBRAŽEVALNIM IN PODPORNIM VIDIKOM.....	65
--	----

Bojan Dekleva

SUPERVIZIJA ZA RAZVOJNE PROJEKTE - NJENO RAZUMEVANJE, DOSEDANJA PRAKSA IN BODOČE POTREBE.....	75
---	----

Sonja Žorga

INTERVIZIJA - MOŽNOST POSPEŠEVANJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA	87
--	----

Sonja Žorga, Simona Tancig
IZHODIŠČA IN PROGRAM IZOBRAŽEVANJA IZ SUPERVIZIJE.....97

Radovan Zupančič
AGRESIJA, BORILNE VEŠČINE DALJNEGA VZHODA
IN VEŠČINA STRELJANJA.....105

Karin Bakračević
REŠEVANJE SLABO DEFINIRANIH PROBLEMOV V ODRASLI
DOB: STRATEGIJE, METAKOGNITIVNI IN RELATIVISTIČNI
MIŠLENJE, PAZNA, KOGNITIVNI, EMOCIONALNI, SOCIALNI
ZIVANJE.....12

Valentin Bucik, Aljoša C. Neubauer
MENTALNA PRISTOPNOST IN STRUKTURIRANOST
Bojan Dekleva, Ignac Gerič, Polona Matjan, Janez Mayer,
Vlado Mihelj, Janek Mlakar, Vid Pogačnik, Grega Repovš,
Petr Lesar.....19

OBlikovanje in razvoj posameznih
VREDNOT IN KOMPLEKSNEJŠIH VREDNOTNIH USMERITEV.....35
Glavni urednik:
Peter Praper

Teoretični, pregledni in strokovni članki
Odgovorni urednik:
Janek Musček
Gaj Vidmar, Grega Repovš, Marija Lajšček
ZAZNANJE OBRAMBA - MIT ALL RESNIČNOST.....47

Lektorica:
Alenka Kobilica
SUPERVIZIJA MED IZOBRAŽEVANJEM IN PODPORNIH VIDIKOM.....65

Tisk:
Bojan Dekleva
SUPERVIZIJA ZA RAZVOJNE PROJEKTE - NI ENO
RAZUMEVANJE, DOSEGANJE PRAKSA IN BODOČE POTREBE.....75

Naslov uredništva:
Sonja Žorga
Društvo psihologov Slovenije
INTERVIZIJA - MOŽNOST RAZVOJA
PROFESIONALNEGA RAZVOJA.....87
Prušnikova 74, 11210 LJUBLJANA, SLOVENIJA
Tel. 01 21 51 180

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo in šport in
Ministrstva za znanost in tehnologijo štirikrat letno v nakladi 600 izvodov.

REŠEVANJE SLABO DEFINIRANIH PROBLEMOV V ODRASLI DOBI: STRATEGIJE, METAKOGNICIJA IN RELATIVISTIČNO MIŠLJENJE

Karin Bakračević

KLJUČNE BESEDE: kognitivni razvoj, slabo definirani problemi, relativistično mišljenje, metakognicija

POVZETEK

Namen raziskave je bil ugotoviti razvojne spremembe v nekaterih kognitivnih in metakognitivnih komponentah reševanja slabo definiranih problemov v odrasli dobi.

Poskusne osebe štirih starostnih skupin (adolescenti, mlajši odrasli, osebe v zreli odrasli dobi in starejši odrasli) so reševale različne slabo definirane probleme, njihovo glasno razmišljanje smo snemali. Po vsakem problemu so subjekti izpolnili tudi vprašalnik metakognitivnih sodb.

Pomembne razlike v dosežku so se pokazale pri vseh problemih: najboljše rezultate pri divergentni produkciji so dosegali študentje (mlajši odrasli),

najboljše dosežke pri večini dialektičnih problemov pa so pokazali zreli odrasli.

Podatki iz vprašalnika metakognitivnih sodb so pokazali, da mlajši in zreli odrasli najtočneje ocenjujejo oz. reflektirajo uporabljene strategije. Zavedanje lastnih mentalnih procesov ob reševanju kaže podobno razvojno krivuljo kot relativistično mišljenje: slabo izraženost v adolescenci, porast v zgodnji odrasli dobi, višek v obdobju zrelosti in upad v pozni odrasli dobi.

ABSTRACT

The aim of the study was to research developmental changes in some cognitive and metacognitive components of solving ill-defined problems during adult development.

Subjects of different age (adolescents, students, mature adults and older adults), were solving different ill-defined problems and their thinking-aloud was taped. Further they answered a metacognitive questionnaire.

Differences in performance were significant in all problems: best results in divergent production obtained the student-group and best performance on most dialectical problems showed the mature-adults' group.

Accuracy of metacognitive statements was significantly better in the mature-adult and the student groups. Awareness of own mental processes during problem-solving showed a similar developmental tendency as relativistic thought: low ability in adolescence, increase in early adulthood, highest point in mature adulthood and decline in late years.

REŠEVANJE SLABO DEFINIRANIH PROBLEMOV IN RELATIVISTIČNO MIŠLJENJE

Raziskovalci t.i. odrasle kognicije ugotavljajo, da se kompleksne operacije metasistematskega (Commons s sod., 1989) ali relativističnega mišljenja pokažejo in uporabljajo predvsem pri reševanju slabo definiranih problemov, npr. problemov iz vsakdanjega življenja, interpersonalnih konfliktov, pa tudi problemov v znanosti in umetnosti. Postformalne operacije nam skratka dajo zmožnost učinkovitega delovanja v realnosti, ki je skoraj vedno konstruirana in modificirana s strani individualnega poznavalca.

Medtem ko formalne operacije predpostavljajo logično konsistentnost, pa relativistično mišljenje dovoljuje subjektivno izbiro med logično kontradiktornimi formalno-operacionalnimi podsistemi, od katerih pa je vsak notranje konsistenten. Formalne operacije so sicer nujen, a ne zadosten pogoj za relativistično mišljenje. Gotovost formalnih operacij, dopolnjena z nujno subjektivnostjo relativističnih operacij, lahko maksimizira rabo konfliktnih informacij in minimizira konflikt. Adaptivna vrednost zrele kognicije, poudarja Labouvie-Viefova (1992), je rezultat medsebojnega delovanja adolescentove sistematične aplikacije formalne logike in odraslega praktičnega rezoniranja, ki integrira logiko z izkušnjami in kontekstom.

Za "aktiviranje" relativističnega mišljenja je torej nujno, da problem zaznamo kot slabo strukturiran, nimamo na razpolago hevristike, nismo prepričani o teoretičnih izhodiščih problema in obstoju enoznačne rešitve.

V procesiranju informacij se relativistično mišljenje kaže v izdelavi širšega problemskega prostora, večji rabi načrtov za pregled in dostop do informacij /torej več metakognitivnih komponent/, izmenjavi stopenj procesiranja, opisovanju več procesov, ki lahko dajo isti rezultat, in večji rabi nekognitivnih stanj za doseganje novih kognitivnih odgovorov.

METAKOGNICIJA V REŠEVANJU SLABO DEFINIRANIH PROBLEMOV

Kitchenerjeva (1983) v svojem delu opozarja na bistveno razliko med znanjem, da je določeno strategijo priporočljivo uporabiti pod določenimi pogoji, in vedenjem, da za določene probleme ne moremo nikoli vedeti, ali je dana rešitev popolnoma pravilna. To drugo je vedenje o znanju v epistemičnem smislu in je še posebej pomembno za raziskovanje t.i. odrasle kognicije. Morda nas ta konstrukt lahko privede bliže razumevanju tega, kako odrasli sprejemajo modre in smiselne odločitve o težavnih problemih.

Medtem ko se kognitivni in metakognitivni procesi razvijajo že v otroštvu (Flavell, 1979), pa raziskave kažejo, da se epistemično kognitivno sledenje razvije v pozni adolescenci in odrasli dobi.

Ko se odrasli posamezniki srečajo s slabo strukturiranimi problemi, lahko kognitivno procesiranje predstavimo s tristopenjskim modelom:

1. stopnja kognitivnega procesiranja: KOGNICIJA: npr. računanje, spominjanje, branje, reševanje problemov...;
2. stopnja kognitivnega procesiranja: METAKOGNICIJA: sledenje lastnemu napredku oz. lastnim kognitivnim procesom, znanje o nalogah, strategijah...;
3. stopnja kognitivnega procesiranja: EPISTEMIČNA KOGNICIJA: refleksija meja znanja, gotovosti znanja in kriterijev znanja ipd.

Za razumevanje ravnanja odraslega pri soočanju s kompleksnimi problemi vsakodnevnega življenja moramo torej vpeljati meta - meta stopnjo kognitivne kontrole, ki se nanaša na vedenje o znanju v epistemičnem smislu.

Pri spoznavanju epistemične kognicije pa se seveda moramo zavedati razlike med dobro in slabo definiranimi problemi:

- a) za DOBRO DEFINIRANE PROBLEME je značilno, da obstaja samo ena pravilna rešitev in da je ta zagotovljena z uporabo specifične procedure (Churchman, 1971);
- b) za SLABO DEFINIRANE PROBLEME, ki jih je v vsakodnevem življenju največ, pa so značilne konfliktne predpostavke ali mnenja, ki lahko vodijo k različnim rešitvam. Ne obstaja ena sama, popolna rešitev. To so največkrat t.i. dialektični problemi, kjer različne strani poudarjajo

različne predpostavke. Rešitev je v združenju različnih perspektiv v bolj splošen model. Pri takih problemih moramo nujno vključiti tudi epistemične kognitivne procese in rešitev konstruirati z integracijo ali sintezo različnih podatkov in mnenj.

Takih procesov ne moremo zreducirati na določen algoritem, saj vključujejo (Rescher, 1976):

- 1) presojanje o argumentih, ki lahko imajo popolnoma različna izhodišča;
- 2) evaluacijo informacij iz nepopolnih ali nekonsistentnih virov podatkov;
- 3) razpravljanje o ustreznosti rešitve.

Za te probleme je ustrezna rešitev velikokrat taka, ki redefinira problem na tak način, da nasprotne perspektive sintetizira v nov okvir.

Epistemični kognitivni procesi v kombinaciji z metakognitivnimi procesi so torej nujni za kontrolo kognitivnih procesov ob reševanju slabo definiranih problemov.

Tako kot pri majhnih otrocih predpostavljamo, da doživljajo metakognitivne izkušnje, ampak niso zmožni metalogičnega zavedanja, pa za epistemično kognicijo v odrasli dobi ne zadošča le sočasno zavedanje, ampak tudi refleksija (Efklides, Demetriou in Metallidou, 1994).

Pri načrtovanju eksperimentov s tega področja je torej smiselno upoštevati zveze med odraslim rezoniranjem, epistemično kognicijo in slabo definiranimi problemi. Predpostavljamo lahko, da bomo epistemično kognicijo in relativistično mišljenje lahko našli le pri adolescentih ali starejših subjektih ob reševanju slabo definiranih problemov. Ostaja pa vprašanje, ali se ta kognitivno - metakognitivni kompleks spreminja skozi obdobje odraslosti. Odgovori na ta vprašanja so pomembni tako za izobraževanje kot tudi za znanstveno raziskovanje, filozofijo, interpretacijo umetnosti, medosebne odnose itd.

METODOLOGIJA

INSTRUMENTI

I. Protokol z osmimi problemi:

P1: POSODE - dobro definiran problem, ki zahteva logično interpolacijo (Atwood and Polson, 1976)

P2: VRTNAR - problem, ki ga rešimo z vpogledom (de Bono, 1967)

P3: KAJ BI SE ZGODILO, ČE... - slabo definiran problem, ki zahteva divergentno produkcijo (prirejeno po Torranceu, 1974)

P4: BABICA - slabo definiran dialektični problem s področja družinskih odnosov (prirejeno po Sinnottovi, 1989)

P5: IGRALKE - slabo definiran dialektični problem s področja poslovnih odločitev (prirejeno po Fongu, 1986)

P6: EFENDI - slabo definiran dialektični problem s področja literature oz. pisnega ustvarjanja (Jaušovec s sod., 1995)

P7: LIVIJA - slabo definiran dialektični problem s področja geopolitike (prirejeno po Kuhnovi, 1989)

P8: SPOMIN - slabo definiran dialektični problem s področja znanosti (prirejeno po Jaušovcu s sod., 1995)

Problemi so razdeljeni glede na koncept problemskega prostora:

1. problemska situacija:

Vsi operatorji in vsa stanja so dana ali dosegljiva skozi instrukcijo, problemski prostor je zaključen. Proces reševanja poteka skozi razvoj načrta ali skozi kombiniranje na podlagi znanih operatorjev ali stanj. Sem spadajo t.i. interpolacijski problemi;

2. problemska situacija:

Situacijo označuje pomanjkanje operatorjev. Operatorje je torej treba odkriti ali aktivirati iz spomina. Cilj je opredeljen. To bi lahko bili problemi s sintetično oviro ali problemi, ki jih lahko rešimo z vpogledom;

3. problemska situacija:

Cilj problema ni opredeljen, podani so le operatorji. Možnih je torej več pravih odgovorov. Sem bi lahko šteli probleme, ki zahtevajo divergentno produkcijo;

4. problemska situacija:

Opredeljeni niso niti cilji niti operatorji. Problem rešujemo tako, da skušamo natančneje opredeliti končni cilj in izdelati razne hipoteze, katerih ustreznost preverjamo. Povsem pravilna rešitev ne obstaja. To so t.i. dialektični problemi.

Zadnji skupini problemov lahko nedvomno štejemo med slabo definirane.

II. Vprašalnik metakognitivnih sodb, ki zajema oceno težavnosti problema, evaluacijo rešitve, opis uporabljenih strategij in klasifikacijo problema v ustrezno kategorijo.

POSKUSNE OSEBE

Skupino 1 so sestavljali dijaki srednjih šol; / $N = 14$, 8 deklet, 6 fantov /, starost: 16 do 17 let = ADOLESCENTI

Skupino 2 so sestavljali študentje 2. letnika Pedagoške fakultete / $N = 15$, 9 deklet, 6 fantov /, starost: 21 do 23 let = MLAJŠE ODRASLE OSEBE

Skupino 3 so sestavljale osebe s končano višjo ali visoko šolo, stare od 35 do 45 let / $N = 14$, 9 žensk, 5 moških/ = ZRELE ODRASLE OSEBE

Skupino 4 so sestavljale osebe s končano višjo ali visoko šolo, stare od 60 do 70 let / $N = 14$, 9 žensk, 5 moških/ = STAREJŠE ODRASLE OSEBE

Pomembnih razlik med skupinami v inteligentnosti ni bilo.

POSTOPEK

Poskusne osebe so reševale zgoraj opisane probleme posamezno, v več seansah in po naključnem vrstnem redu. Eksperimentator je bil med reševanjem v glavnem prisoten. Po potrebi je dal navodila, vendar se v reševanje ni vmešaval. Pred reševanjem je vsako poskusno osebo zaprosil, naj vsa svoja razmišljanja ob reševanju pove naglas in glasno razmišljanje tudi posnel na magnetofonski trak. Čas reševanja ni bil omejen.

Po reševanju je vsaka poskusna oseba izpolnila še vprašalnik metakognitivnih sodb, ki je zajemal opredelitev uporabljenih strategij in uvrstitev problema v eno od danih kategorij glede na proces reševanja in strukturo problema.

Iz protokolov glasnega razmišljanja smo nato ocenjevali uspešnost reševanja, prisotnost relativističnega mišljenja v reševanju problemov in strategije, ki so bile uporabljene pri reševanju.

SPLOŠNI KRITERIJI

DOSEŽEK NA DIALEKTIČNIH PROBLEMIH:

0 točk: nerazumevanje odnosov v problemu ali odločitev / rešitev brez argumentov;

1 točka: razumevanje in upoštevanje odnosov v problemu, adekvatna rešitev z enostavnim argumentom;

2 točki: razumevanje in upoštevanje odnosov v problemu, zelo dobro elaborirana in / ali originalna rešitev (ali rešitve) s kompleksnimi argumenti, ki upoštevajo različne aspekte problema.

KARAKTERISTIKE RELATIVISTIČNEGA MIŠLJENJA

(za vrednotenje protokolov; če je bila vsaj ena prisotna v razmišljanju = 1, če ne = 0)

1. MULTIPLE REŠITVE, MULTIPLA KAVZALNOST
2. ZAVEDANJE MEJA (LASTNEGA) ZNANJA IN NEABSOLUTNOSTI ZNANSTVENIH TEORIJ
3. VEDENJE, DA ZA DOLOČENE PROBLEME NE MOREMO VEDETI, ČE JE NEKA REŠITEV ABSOLUTNO PRAVILNA OZ. DA ABSOLUTNO PRAVILNA REŠITEV ZA NEK PROBLEM SPLOH NE OBSTAJA
4. PREPOZNAVANJE IN AKCEPTIRANJE KONTRADIKCIJE TER NUJNE SUBJEKTIVNOSTI
5. SPOSOBNOST RAVNANJA S KONFLIKTNI MI IDEJAMI IN SISTEMI TER ZMOŽNOST INTERSISTEMSKA PRIMERJAVE

REZULTATI Z INTERPRETACIJO

RAZLIKE V USPEŠNOSTI REŠEVANJA PROBLEMOV: (Kruskall-Wallisova ANOVA)

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
star. skupina	dosežek na problemu							
1	28.71	28.61	25.21	18.46	15.96	20.21	19.54	21.21
2	33.40	32.00	44.53	27.70	32.27	35.00	31.33	39.20
3	35.36	32.68	24.00	34.00	41.11	36.93	39.54	33.64
4	18.21	22.50	21.14	35.93	26.43	23.43	25.43	21.21
Hi-kv.	9.02	3.33	18.27	9.44	17.00	10.65	11.13	12.92
pom.	.0290	N.S.	.0004	.0239	.0007	.0137	.0110	.0048

STRATEGIJE

Pomembne razlike med skupinami v strategijah reševanja problemov:

P3: preizkušanje hipotez so pomembno pogosteje uporabljali študentje (hi-kv.= 19.05, $p < .0003$)

P4: analogije so pomembno pogosteje uporabljali starejši odrasli (hi - kv.= 16.35, $p < .0010$)

P5: preizkušanje hipotez so pomembno pogosteje uporabljali študentje in zreli odrasli (hi-kv.= 10.51, $p < .0147$)

P6: preizkušanje hipotez so pomembno pogosteje uporabljali študentje in zreli odrasli (hi-kv.= 13.80, $p < .0032$)

P7: preizkušanje hipotez in izdelavo modela problemske situacije so pomembno pogostejše uporabljali študentje in zreli odrasli (hi-kv. = 14.13, $p < .0027$; hi-kv. = 32.60, $p < .0000$)

P8: preizkušanje hipotez in analogije so pomembno pogostejše uporabljali študentje (hi-kv. = 18.93, $p < .0003$; hi-kv. = 20.45, $p < .0001$); iskanje po spominu so pomembno pogostejše uporabljali starejši odrasli (hi-kv. = 8.07, $p < .0446$).

Največje število strategij so pri reševanju uporabili zreli odrasli (hi-kv. = 30.311, $p < .000$).

METAKOGNITIVNE VARIABLE

1. največ metakognitivnih izjav o problemu in lastnih zmožnostih med reševanjem so dajali starejši odrasli (hi-kv. = 11.37, $p < .0099$; hi-kv. = 20.44, $p < .0001$);

2. točnost detekcije uporabljenih strategij je bila najboljša pri študentih in zrelih odraslih (hi-kv. = 19.52, $p < .0002$);

Točnost detekcije uporabljenih strategij pomembno korelira z dosežkom:
 $r = .577$, $p < .0000$

Točnost detekcije uporabljenih strategij pomembno korelira s številom uporabljenih strategij:
 $r = .655$, $p < .0000$

RELATIVISTIČNO MIŠLJENJE

Prisotnost relativističnega mišljenja visoko korelira z dosežkom na vseh problemih, razen matematično - logične interpolacije in divergentne produkcije:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Kendall's Tau	.144	.450	.167	.449	.447	.473	.633	.454
p<	N.S.	.0004	N.S.	.0003	.0002	.0001	.0000	.0002

Kljub izenačenosti skupin so se pomembne razlike pokazale že v dosežkih, tako pri dobro kot pri slabo definiranih problemih.

Dobro definirane probleme kakor tudi edini "znanstveni" problem so najbolj reševale osebe v zgodnji odrasli dobi, kar potrjuje predpostavke neopiageistov o tem, da je mentalna moč v tem času na višku. Premoč populacije študentov (zgodnja odrasla doba) se je pokazala tudi v divergentni produkciji.

Pri reševanju dialektičnih problemov so bili najučinkovitejši zreli odrasli. Izjema sta bila le dva problema: Babica, kjer so najboljše rešitve predlagali starejši odrasli, in Teorija o spominu, kjer so bili najuspešnejši študentje. Menim, da so dosežki teh dveh skupin pri omenjenih problemih tako dobri zato, ker se nanašajo na področja, ki so jim trenutno najbližja in na katerih imajo največ izkušenj.

Prav tako se je pokazalo, da relativistično mišljenje močno vpliva na uspešnost reševanja dialektičnih problemov, ne pa tudi logično - matematičnega in problema divergentne produkcije.

Relativistično mišljenje kaže tudi naslednjo razvojno tendenco: slabo izraženost v adolescenci, večjo prisotnost v zgodnjem odraslem obdobju, največjo moč v zreli odrasli dobi in pešanje v starosti. Krivulja je zelo podobna krivulji dosežka na slabo strukturiranih dialektičnih problemih in krivulji točnosti metakognitivnih ocen. Vrhunec doseže med petintridesetim in petinštiridesetim letom.

Hkrati pa se nakazuje trend, da je sposobnost relativističnega načina mišljenja bolj izražena na področjih, na katerih imamo veliko izkušenj, kar se ujema s Fischerjevo teorijo veščin (1990).

Pomembne razlike med starostnimi skupinami so se pokazale tudi v strategijah reševanja, številu uporabljenih strategij in predvsem uporabi preverjanja hipotez in analogij.

V postavljanju in preverjanju hipotez so na splošno izstopali študentje, kar govori v prid fleksibilnosti mišljenja, morda pa tudi o manjši kritičnosti do lastnih idej v tem obdobju. Analogije pa so uporabljali starejši pri reševanju družinskega problema in študentje pri izdelavi teorije o spominu; torej na tistih področjih, ki so jim najbližja in na katerih imajo največ izkušenj oz. znanja. Študentje so analogije uporabljali v glavnem v povezavi s postavljanjem hipotez, starejši pa so analogije kombinirali bolj z iskanjem po spominu, kar je bistveno drugačen miselni proces.

V metakognitivnih sodbah so bili najtočnejši zreli odrasli, takoj za njimi študentje, veliko slabše pa sta se izkazali drugi starostni skupini.

Že prej sem omenila, da so rezultati nakazali, da imata sposobnost relativističnega mišljenja in točnost metakognitivnih ocen podobni krivulji razvoja in da obe izredno močno vplivata na uspešnost v reševanju problemov.

Tudi Demetriou (1989) je v svoji študiji ugotovil, da obstaja povezava med razvojem sistematskega/ metasistematskega mišljenja (Commons, 1989) in hiperkognitivnega sistema - oboje se dokončno razvije v postformalnem stadiju. Definicija epistemične kognicije po Kitchenerjevi se npr. v veliki meri prekriva z opisi relativističnega mišljenja. Ko se torej naša sposobnost metakognitivne refleksije razvije do te mere, da smo zmožni funkcionirati na ravni epistemične kognicije, smo najverjetneje sposobni tudi relativističnega mišljenja. Hkrati pa smo lahko gotovi tudi o povratnem vplivu diferenciranosti kognicije na metakognitivno funkcioniranje in tudi o njuni nenehni interakciji, ki smo ji priča v razvoju. Refleksija miselnih procesov je torej pomemben mehanizem v formiranju postformalnega mišljenja.

VIRI

1. Atwood, M.E. & Polson, P.G. (1976). A process model for water jug problems. *Cognitive Psychology*, 8, 191-216
2. Churchman, C.W. (1971). The design of inquiring systems: basic concepts of systems and organizations. Basic Books, New York
3. Commons, M.L., Armon, C., Richards, F.A. & Schrader D.E. (1989). A multidomain study of adult development. In: M.L. Commons, J.D. Sinnott, F.A. Richards & C. Armon (Eds.): *Adult development: Vol.1, Comparisons and applications of developmental models* (p.p. 33-56). New York, Praeger
4. deBono, E. (1967). The use of lateral thinking. New York, Penguin
5. Demetriou, A. (1989). Structural and developmental relations between formal and postformal capacities: Towards a comprehensive theory of adolescent and adult cognitive development. In: M.L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F.A. Richards, T.A. Grotzer & J.D. Sinnott (Eds.): *Adult development, Vol 2, Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (p.p.147-173). New York, Praeger
6. Efklides, A., Demetriou, A. & Metallidou, Y. (1994). The structure and development of propositional reasoning ability: Cognitive and metacognitive aspects. In: A. Demetriou & A. Efklides (Eds.): *Intelligence, Mind and Reasoning*. (p.p.151-173) Amsterdam, North-Holland
7. Fischer, K. W., Kenny, S.L. & Pipp, S.L. (1990). How cognitive processes and environmental conditions organize discontinuities in the development of abstractions. In: C.N. Alexander & E.J. Langer (Eds.): *Higher stages of human development*. (p.p.162-187), New York, Oxford, Oxford University Press
8. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 -911
9. Fong, G.T., Krantz, D.H. & Nisbett, R.E. (1986). The effects of statistical training on thinking about everyday problems. *Cognitive Psychology*, 18, 253-292
10. Jaušovec, N., Bakracevic, K. (1995). What can heart rate tell us about the creative process? *Creativity Research Journal*, Vol 8, N 1, 11 - 25
11. Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. *Human Development*, 26, 222-232
12. Labouvie-Vief, G. (1992). A neo - Piagetian perspective on adult cognitive development. In: R.J. Sternberg & C.A. Berg (Eds.): *Intellectual development*. Cambridge University Press

13. Rescher, N. (1976). Plausible reasoning. Van Gorcum, Amsterdam
14. Sinnott, J.D. (1989). A model for solution of ill-structured problems: Implications for everyday and abstract problem solving. In: J.D. Sinnott (Ed.): Everyday problem solving: Theory and applications (p.p.72-99), New York, Praeger
15. Torrance, E.P. (1974). Torrance tests of creative thinking. Bensenville, IL: Sholastic testing service
3. Commons, M.L., Richards, F.A., Armon, C., Armon, J.D. Multidomain study of adult development. In: M.L. Commons, J.D. Richards, F.A. Armon & C. Armon (Eds): Adult development. Vol.1. Comparisons and applications of developmental models (p.p. 33-50). New York, Praeger
4. Debono, F. (1987). The use of mental mapping. New York, Longman
5. Demetrio, A. (1989). The structure and developmental relations between formal and postformal capacities: Towards a comprehensive theory of adolescent and adult cognitive development. In: M.L. Commons, F.A. Richards, F.A. Armon, C. Armon, J.D. Armon (Eds): Adult development. Vol.2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought (p.p. 11-13). New York, Praeger
6. Erikson, A., Demetrio, A. & McLennan, J. (1997). The structure and development of propositional reasoning ability: Cognitive and metacognitive aspects. In: A. Demetrio & A. Erikson (Eds): Intelligence, mind and reasoning (p.p.151-73). Amsterdam, North Holland
7. Fischer, K.W., Kenny, S.E. & Pipp, S.L. (1990). How cognitive processes and environmental conditions organize discontinuities in the development of socialization. In: G.N. Alexander & E.J. Langer (Eds): Higher stages of human development. (p.p. 101-107). New York, Oxford University Press
8. Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911
9. Long, G.T., Klemm, J.R. & Nisbett, R.E. (1986). The effects of structural organization on learning about everyday problems. *Cognitive Psychology*, 18, 123-133
10. Piaget, J., Inhelder, B. (1975). What can be learned from the study of cognitive development? *Research Journal*, Vol.8, 11-23
11. Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. *Human Development*, 26, 232-233
12. Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In: R.J. Sternberg & C.A. Berg (Eds): Intellectual development. Cambridge University Press

MENTALNA HITROST IN STRUKTURA INTELIGENTNOSTI¹

Valentin Bucik, Aljoscha C. Neubauer

KLJUČNE BESEDE: Berlinski model strukture inteligentnosti; mentalna hitrost; specifičnost mišljenja; enotnost mišljenja

KEYWORDS: Berlin model of intelligence structure; mental speed; specificity of mind; singularity of mind

POVZETEK

O vlogi mentalne hitrosti v inteligentnosti so mnenja raziskovalcev močno deljena. Zagovorniki "specifičnosti mišljenja" trdijo, da je odnos med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo zgolj posledica pridobljenih izkušenj o načinih reagiranja v obeh vrstah situacij. Zagovorniki "enotnosti mišljenja" nasprotno mislijo, da korelacija odraža splošno, bazično sposobnost, ki jo lahko merimo tako z nalogami mentalne hitrosti kot s psihometričnimi testi inteligentnosti. V študiji smo skušali preveriti oba vidika. 120 preizkušancev je reševalo tri vrste elementarnih kognitivnih nalog (EKN). Z njimi smo merili tri faze mentalne hitrosti: hitrost vkodiranja informacije, hitrost shranjevanja v kratkoročni spomin in hitrost priklica iz dolgoročnega

¹ Študijo je finančno podprlo MZT RS (projekt št. J5-6261-0581-95), deloma pa je bila sponzorirana s sredstvi za štipendijo ARGE, dodeljeno prvemu avtorju s strani Rektorske konference regije Alpe-Adria (projekt št. S 54 ex 1993/94), ter s sredstvi štipendije Avstrijskega inštituta za Vzhodno in Južno Evropo na Dunaju z izpostavo v Ljubljani (projekt št. 118/94).

spomina. Tri verzije vsake EKN so vključevale tri baze izkušenj oziroma vrste materiala: verbalnega, numeričnega in figuralnega. Psihometrično inteligentnost smo merili s testom BIS (Berliner IntelligenzStrukturmodell). Z bimodalno strukturo testa je mogoče dobiti vpogled v učinkovitost preizkušanca na treh vsebinskih (verbalni, numerični, figuralni) in štirih operacijskih faktorjih (hitrost procesiranja, spomin, ustvarjalnost, kapaciteta procesiranja). Prišli smo do naslednjih glavnih izsledkov: (a) hitrost procesiranja informacij v EKN je v pomembni zvezi s psihometrično inteligentnostjo; (b) teza, da bodo korelacije med EKN in inteligentnostjo pri istih vsebinah oziroma materialih višje kot pri različnih vsebinah, se ni potrdila, kar govori v prid pogledu o "enotnosti mišljenja"; (c) pri operacijskih faktorjih inteligentnosti v testu BIS je statistično pomembna zveza mentalne hitrosti prav z vsemi štirimi faktorji, čeprav je najvišja s hitrostjo procesiranja in s kapaciteto, nato pa s spominom in ustvarjalnostjo.

ABSTRACT

There is lack of consensus in the research field on the rule of mental speed in psychometric intelligence. The advocates of the "specificity of mind" view assert that mental speed-intelligence relationship is merely due to their sharing of a common knowledge base. The "singularity of mind" view, on the contrary, claims that the correlation reflects general and basic skills which can be measured with the speed of information-processing tasks as well as with psychometric intelligence tests. In our study an attempt was made to test both views. 120 subjects attended three types of elementary cognitive tasks (ECTs), representing three phases of mental speed: information encoding, short-term memory storage and long-term memory retrieval. Three versions of ECT included three types of material: verbal, numerical and figural. Intelligence was assessed with test for BIS (Berlin model of Intelligence Structure). It enabled the insight into the performance in three content-based components (verbal, numerical, figural) and four operational components (processing speed, memory, creativity, processing capacity). The results showed that (a) speed of information processing is related to intelligence; (b) there is no strong evidence for ECT-intelligence correlation with the same contents to be the strongest, which is in better accordance with the singularity of mind view; (c) regarding the operational components in the BIS, mental speed in ECTs correlates significantly with all four factors,

although the correlations with processing speed and processing capacity components are the highest.

Pri polemiziranju o naravi inteligentnosti različni avtorji pod pojmom inteligentnosti razumejo bistveno različne stvari, hkrati pa se pogovarjajo o njej kot o enoznačnem teoretičnem konceptu. Eysenck (1986) predlaga razlikovanje med tremi vrstami inteligentnosti, ki so sicer močno povezane - še več, ena je vsebovana v drugi - vendar bi morala biti meja med njimi jasno določena. Gre za odnos med t.i. biološko, psihometrično in socialno inteligentnostjo. Prva zadeva strukturo in delovanje človeških možganov, njihovo fiziologijo, biokemijo ter genetiko in je najosnovnejši med konstrukti inteligentnosti. Druga je tista vrsta inteligentnosti, kot jo merijo različni psihometrični testi, ki je sicer določena z biološko inteligentnostjo, a nanjo vplivajo tudi kultura, družinska vzgoja, socialnoekonomski položaj, izobrazba itd. Koncept socialne inteligentnosti vključuje tako biološko kot psihometrično inteligentnost in pomeni njuno udejanjanje v praksi, vključuje pa tudi mnogo drugih, tudi nekognitivnih faktorjev. Ta koncept naj bi bil tudi najbolj podoben laičnemu pojmovanju inteligentnosti. Vendar se moramo strinjati z Eysenckom (1987, 1988), ki trdi, da je pojem socialne inteligentnosti mnogo preširoko, nedoločno in premalo natančno opredeljen, da bi bil lahko predmet natančnih analiz s pomočjo znanstvenih metod. Deloma to velja tudi za psihometrično inteligentnost. Zato predlaga postopno preučevanje posameznih komponent oziroma bazičnih sestavin inteligentnosti. Šele ko bi bila znana narava in delovanje teh sestavin, bi bilo mogoče sklepati o zakonitosti delovanja zapletenejših in sestavljenih konstruktov, kot je socialna inteligentnost.

Nekateri modeli proučevanja inteligentnosti, kot je Jensenov model oscilacij (Jensen, 1982, 1991), ki je podoben Vernonovemu modelu nervne učinkovitosti (Vernon, 1983, 1987a; Vernon in Strudensky, 1988), poskušajo razložiti medosebne razlike v psihometrični inteligentnosti na podlagi razlik v hitrosti in učinkovitosti procesiranja informacij v možganih oziroma razlik v učinkovitosti in kapaciteti živčnega sistema. Mentalna hitrost - kot odraz hitrosti vkodiranja informacij, dostopa do kratkoročnega spomina in priklica iz dolgoročnega spomina - naj bi bila torej središčni in temeljni koncept pri določanju inteligentnosti. Ključne ideje tega pristopa, podprtega z množico empiričnih rezultatov (prim. Vernon, 1993; Detterman, 1993), so: (a) da so

možgani enokanalni procesorski sistem z omejeno kapaciteto; (b) da je biološka inteligentnost v resnici hitra in napak prosta transmisija informacij skozi procesorski sistem v korteksu; (c) da so medosebne razlike v transmisiji glavni vzrok za razlike tudi v psihometrični inteligentnosti, predvsem po zaslugi mentalne hitrosti kot kognitivnega faktorja ter mehanizmov preverjanja napak in vztrajanja pri reševanju kot nekognitivnih, osebnostnih faktorjev; (d) da je mentalna hitrost temeljna in splošna lastnost, neodvisna od različnih tehnik, metod ali modalitet merjenja kognitivnih zmogljivosti.

Avtorje, ki raziskujejo vlogo mentalne hitrosti v inteligentnosti, najbolj zanima odnos med mikronivojskimi kognitivnimi merami, kot so elementarne kognitivne naloge (EKN), in makronivojskimi merami inteligentnosti, kot so psihometrični testi inteligentnosti. Venar se je večina študij osredotočala na odnos med EKN in psihometričnimi merami splošne (g) inteligentnosti, ni pa jih zanimalo, kako se mentalna hitrost povezuje z nižjenivojskimi dimenzijami hierarhičnega konstrukta psihometrične inteligentnosti, na vrhu katerega se nahaja faktor g. Čeprav rezultati niso vedno enoznačni, je mogoče na podlagi teh študij zaključiti, da se mentalna hitrost zmerno, a statistično pomembno odraža v testih inteligentnosti, ki so dobre mere g faktorja (Vernon, 1987b).

Glavni interes v naši študiji je bil ugotoviti, na kateri stopnji splošnosti, torej na kateri ravni v hierarhiji v strukturi, najdemo največjo povezanost med elementarnimi kognitivnimi funkcijami, kot je hitrost procesiranja informacij, in konstruktom psihometrične inteligentnosti. S tem v zvezi je tudi drugo vprašanje, ali je človek pri reševanju EKN enako učinkovit, ne glede na to, v katerem materialu oziroma v katerih vsebinah mu prezentiramo te naloge, torej ali je tudi na ravni elementarnih kognitivnih kapacitet možno govoriti o nekem splošnem (g) faktorju mentalne hitrosti. Da bi poiskali učinkovite odgovore na zastavljena vprašanja, smo potrebovali teorijo inteligentnosti, ki omogoča vpogled v hierarhično organizacijo strukture tega konstrukta. Berlinski model strukture inteligentnosti (Berliner IntelligenzStrukturmodell - BIS; Jäger, 1982, 1984) se zdi ustrezna izbira. Ta apriorni teoretični model predpostavlja bimodalno strukturo inteligentnosti, kjer vsaka intelektualna aktivnost predstavlja funkcijo dveh modalitet. Prva so *operacije*, kot so hitrost procesiranja (Bearbeitungsgeschwindigkeit - B), spomin (Merkfähigkeit - M), ustvarjalnost (Einfallsreichtum - E) in zmogljivost procesiranja (Verarbeitungskapazität - K). Druga pa so *vsebine*, ki vključujejo verbalno (V), numerično (N) in figuralno (F) sposobnost. Operacije so v strukturi hierarhično nadredne vsebinam. Kombinacija štirih

operacij in treh vsebin tvori dvodimenzionalno matriko z dvanajstimi polji. V testu, ki meri inteligentnost po modelu BIS (test BIS-4 - Huldi, 1992), je v vsakem od polj na voljo od 3 do 5 podtestov. Vsak od njih je linearna funkcija obeh skupin faktorjev, operacij in vsebin. Podtest, ki leži v polju E N, torej meri ustvarjalnost v nalogah numeričnega tipa. S testom BIS-4 dobimo sedem standardiziranih rezultatov (B, M, E, K, V, N, F), povprečni standardni rezultati podtestov v vseh 12 celicah modela pa dajo informacijo o splošni inteligentnosti (g).

Pričujočo študijo smo skušali izvesti tako, da bi preverili splošnost odnosa med elementarnimi kognitivnimi kapacitetami in psihometrično inteligentnostjo. Dve različni razlagi namreč poskušata razložiti odnos med elementarnimi kognitivnimi procesi na mikronivoju in psihometrično inteligentnostjo na makronivoju. Zagovorniki t.i. "specifičnosti odnosa" (Ceci, 1990; Ceci, Nightingale & Baker, 1992) trdijo, da so multipli kognitivni potenciali relativno neodvisni drug od drugega in da so morebitne interkorelacije med EKN ter korelacije med EKN in inteligentnostjo pozitivne le takrat, kadar delijo skupno znanje in da so specifične glede na vrste danega materiala oziroma vsebin (figuralna, numerična ali verbalna). Lindley, Bathurst, Smith in Wilson (1993) pa so prišli do rezultatov, ki podpirajo hipotezo o enotnosti odnosov med mentalno hitrostjo, ki se odraža v EKN, ter inteligentnostjo. Na podlagi svojih rezultatov trdijo, da so interkorelacije med EKN pomembno visoke, pozitivne in nespecifične glede na vsebino in tudi korelacije med EKN in inteligentnostjo so splošne in neodvisne od različnih vsebin oziroma materialov.

METODA

Subjekti: 120 oseb, 64 moških in 56 žensk, starih od 18 do 53 let ($M = 28.33$, $SD = 7.94$), povabljenih k sodelovanju preko oglasa v lokalnem časopisu, v katerem jim je bila obljubljena opisna povratna informacija o njihovem dosežku na testih.

Instrumenti:

(a) Psihometrična inteligentnost:

Test BIS-4 (Huldi, 1992) da informacijo o bimodalni hierarhični strukturi inteligentnosti po Berlinskem modelu (Jäger, 1982, 1984). Test posreduje mo skupinsko. V treh testnih zvezkih testirane odgovori na 45 podtestov, vsak od njih je linearna funkcija ene od štirih operacij (B, M, E, K) in ene od treh

vsebin (V, N, F), na način, ki je bil že omenjen v uvodnem poglavju. Število podtestov, ki odražajo vsako operacijo in vsebino, je približno izenačeno. Standardizirani rezultati na podtestih omogočajo povprečevanje preko operacij ali/in vsebin. Končni izid testiranja predstavlja sedem podrezultatov (za vsako operacijo in dimenzijo - B, M, E, K, V, N, F) in rezultat o splošni inteligentnosti (*g* - glej tudi Bucik in Neubauer, v tisku).

(b) Elementarne kognitivne naloge:

uporabili smo tri znane in uveljavljene EKN, ki merijo tri vrste elementarnega kognitivnega procesiranja in pri katerih ima mentalna hitrost glavno vlogo. Posebej za pričujočo študijo smo jih modificirali tako, da smo imeli na razpolago varianto tipa papir in svinčnik, kar je zlahka omogočalo skupinsko aplikacijo testov. Poleg tega je bila vsaka od EKN na voljo v treh variantah: z verbalnim (črke), numeričnim (števila) in figuralnim (liki oz. simboli) materialom, da bi bila merska situacija na mikronivoju čim bolj uravnotežena z modelom BIS na makronivoju po Brunswikovem načelu simetričnosti v hierarhičnih lečnih modelih odnosov med prediktorji in kriteriji v raziskovalnem načrtu (Wittmann, 1988).

Test kodiranja (Lindley, Smith in Thomas, 1988) je naloga hitrosti procesiranja informacij, v kateri merimo čas, potreben za vkodiranje niza znakov naprej in nazaj (najti moramo zaporedje v abecedi, zaporedju števil ali simbolov - "kateri znak stoji za ali pred črko C...").

Sternbegov test (Sternberg, 1966) je test, v katerem gre za kapaciteto shranjevanja v kratkoročni spomin in kjer merimo vpliv števila elementov, ki si jih moramo zapomniti, na latenco odgovorov (tahistoskopsko prezentiramo set znakov, ki obsega 1, 3 ali 5 črk, števil ali likov, testiranec pa mora naknadno v predloženih skupinah znakov ugotoviti, kateri so bili v prikazovanih setih in kateri ne).

Posnerjev test (Posner in Mitchell, 1967) je test, kjer se izrazi kapaciteta priklica iz dolgoročnega spomina in kjer merimo latenco priklica materiala, uskladiščenega v dolgoročnem spominu pod različnimi pogoji.

Vseh testnih situacij v EKN je bilo torej devet (tri različne operacije - vkodiranje, kratkoročni spomin, dolgoročni spomin; v treh različnih vsebinah - V, N in F). V vseh primerih je odvisna *spremenljivka število pravilno rešenih nalog v določenem omejenem časovnem intervalu*.

Postopek: Psihometrični testi inteligentnosti in EKN tipa papir in svinčnik so bili prezentirani v malih skupinah v dveh delih v razmiku enega tedna. V prvem delu (ki je trajal okrog 90 minut) so preizkušanci reševali EKN. Zaporedje prezentiranja posameznih EKN (tako različnih operacij kot tudi različnih vsebin) je bilo variirano po Latinskem kvadratu. V drugem srečanju pa so testiranci reševali BIS-4 test, kar je trajalo okrog tri ure. Mesec dni po meritvah so imeli udeleženci možnost dobiti opisno ustno povratno informacijo o njihovih dosežkih na testih.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Najprej smo želeli ugotoviti, ali rezultati v EKN konvergirajo k istemu konstrukt, ali torej vse naloge v večji meri odražajo mentalno hitrost ali pa gre za različne, neodvisne faktorje. Izračun eksploratorne faktorske analize (z metodo glavnih komponent) iz matrike korelacij med spremenljivkami EKN je pokazal, da moremo ekstrahirati en glavni faktor (lastna vrednost = 11.2, pojasnjuje 46.7 % skupne variance, 2., 3. in 4. faktor pa 9.1 %, 5.8 % in 5.2 %, njihove lastne vrednosti so 2.2, 1.4 in 1.2). Imenovali smo ga g-EKN, saj so njegove značilnosti podobne opredelitvi faktorja g v psihometričnih študijah inteligentnosti (prvi nerotirani faktor, ekstrahiran po metodi glavnih komponent v interkorelacijski matriki kakršnegakoli seta ali baterije psihometričnih testov inteligentnosti - Jensen, 1987). Spremenljivke v EKN torej v veliki meri odražajo skupni konstrukt - mentalno hitrost. Za novo spremenljivko g-EKN smo izračunali faktorske vrednosti in jih korelirali s psihometrično inteligentnostjo. Korelacije so prikazane v tabeli 1.

Tabela 1: Korelacije med splošnim EKN faktorjem (g-EKN) in komponentami BIS modela (vse korelacije so statistično pomembne - $p < .01$ (enosmerno), glej tekst za razlago kratic).

	BIS-g	BIS-B	BIS-M	BIS-E	BIS-K	BIS-F	BIS-V	BIS-N
g-EKN	.63	.75	.33	.38	.50	.60	.53	.52

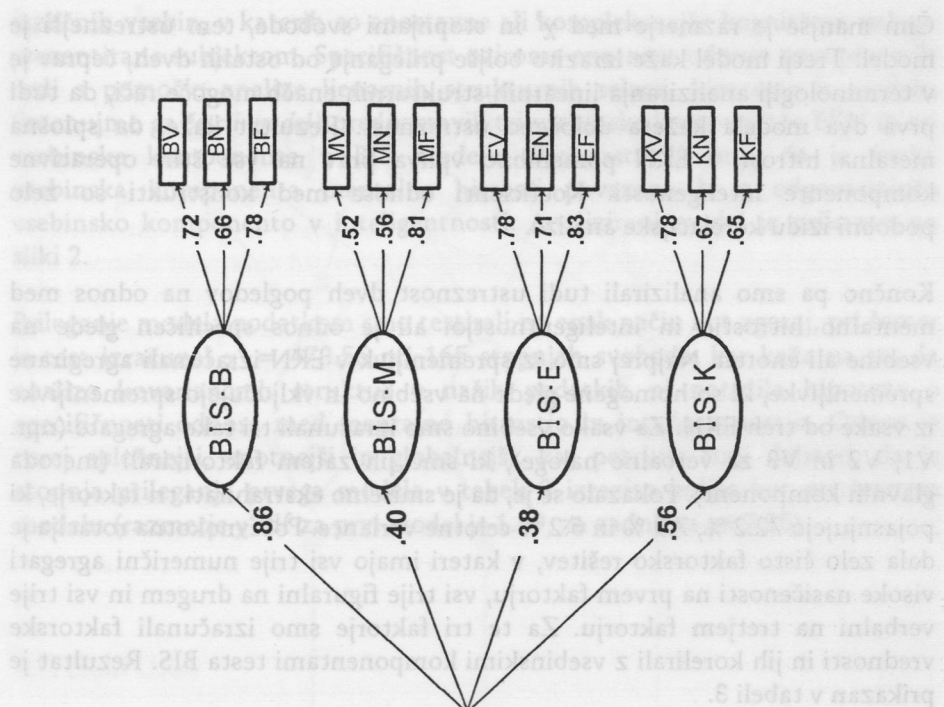
Logično je, da EKN najvišje korelirajo s komponentama B in K v BIS modelu, zanimivo pa je, da so pomembne tudi korelacije tako s spominom kot tudi s komponento "bogastvo idej". Skoraj enake korelacije g-EKN z vsebinskimi komponentami BIS kažejo, da v našem primeru ne gre za vsebinsko

specifične, torej marginalne povezave med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo. Korelacija EKN s splošno inteligentnostjo v testu BIS-4 pa omogoča kategorično trditev: visoka mentalna hitrost je povezana z visoko splošno inteligentnostjo.

V naslednjem koraku smo analizirali v uvodu postavljeno dilemo, ali je mentalna hitrost temelj medosebnih razlik v splošni inteligentnosti ali pa jo moramo postaviti na nižji nivo v hierarhični strukturi inteligentnosti in jo vzeti zgolj kot eno med mnogimi drugimi širšimi komponentami sposobnosti. S pomočjo metodologije analize kovariančnih struktur (LISREL 8 - Jöreskog in Sörbom, 1993), ki omogočajo tudi preverjanje vzročno posledičnih odnosov, smo ocenili tri alternativne modele. Vsak od njih izhaja iz drugačnih predpostavk. *Prvi model* sloni na *g*-predpostavki odnosa med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo, ki pravi, da konstrukt splošne mentalne hitrosti vpliva na konstrukt splošne inteligentnosti. *Drugi model* predpostavlja konstrukt splošne mentalne hitrosti na eni strani, na drugi pa štiri konstrukte inteligentnosti, štiri operacije po modelu BIS, vendar predpostavlja, da mentalna hitrost vpliva zgolj na hitrost procesiranja (komponenta BIS-B). *Tretji model* se od drugega razlikuje po tem, da predpostavlja splošno mentalno hitrost v vzročno posledičnem odnosu do vseh štirih komponent v modelu BIS. Statistike ustreznosti predpostavljenih modelov (indeksi prilaganja teoretičnih modelov konkretnim podatkom) so prikazani v tabeli 2. Tretji model je prikazan na sliki 1.

Tabela 2: Indeksi prilaganja modelov podatkom za modele odnosov med EKN in BIS komponentami (*df* - stopnje svobode, *p* - pomembnost napake pri zavrnitvi modela kot neustreznega)

Model	χ^2	df	p
1. (EKN-g -> BIS-g)	897.37	566	.00
2. (EKN-g -> BIS-B)	573.61	562	.36
3. (EKN-g -> BIS-B, M, E, K)	483.77	559	.99



Slika 1: Strukturni model odnosa med g-EKN in komponentami operacij v modelu BIS (manifestne spremenljivke od VPI do FNI sodijo k Posnerjevemu testu, od VC do FCB k Testu kodiranja in od VS1 do FS5 k Sternbergovemu testu; spremenljivke na desni strani modela predstavljajo 12 celic v modelu BIS - glej tekst za razlago).

Čim manjše je razmerje med χ^2 in stopnjami svobode, tem ustrežnejši je model. Tretji model kaže izrazito boljše prilaganje od ostalih dveh, čeprav je v terminologiji analiziranja linearnih strukturnih enačb mogoče reči, da tudi prva dva modela kažeta določeno ustreznost. Rezultat kaže, da splošna metalna hitrost v EKN pomembno vpliva prav na vse štiri operativne komponente inteligentnosti. Koeficienti odnosa med konstrukti so zelo podobni izidu korelacijske analize.

Končno pa smo analizirali tudi ustreznost dveh pogledov na odnos med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo: ali je odnos specifičen glede na vsebine ali enoten. Najprej smo iz spremenljivk v EKN izračunali agregirane spremenljivke, ki so homogene glede na vsebino in vključujejo spremenljivke iz vsake od treh EKN. Za vsako vsebino smo izračunali tri take agregate (npr. V1, V2 in V3 za verbalne naloge), ki smo jih zatem faktorizirali (metoda glavnih komponent). Pokazalo se je, da je smiselno ekstrahirati tri faktorje, ki pojasnjujejo 72.2 %, 7.9 % in 5.2 % celotne variance. Poševnokotna rotacija je dala zelo čisto faktorsko rešitev, v kateri imajo vsi trije numerični agregati visoke nasičenosti na prvem faktorju, vsi trije figuralni na drugem in vsi trije verbalni na tretjem faktorju. Za te tri faktorje smo izračunali faktorske vrednosti in jih korelirali z vsebinskimi komponentami testa BIS. Rezultat je prikazan v tabeli 3.

Tabela 3: Korelacije faktorjev vsebine z vsebinskimi komponentami testa BIS (vse korelacije so statistično pomembne - $p < .01$ (enosmerno) - glej tekst za razlago kratic).

	Vsebinsko pogojeni faktorji EKN		
	Faktor 1 (Numerični)	Faktor 2 (Figuralni)	Faktor 3 (Verbalni)
BIS-N	.45	.45	.45
BIS-F	.45	.60	.45
BIS-V	.44	.43	.52

Korelacije so prav presenetljivo podobne in brez izjeme visoke ter statistično pomembne. Po Cecijevem mnenju (Ceci, 1990) bi morale biti korelacije v diagonali korelacijske matrike pomembno višje od ostalih korelacij. Razen v primeru figuralnega faktorja, ki deloma izstopa, lahko zaključimo, da odnos med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo ni specifičen in odvisen od

različnih vsebin, v katerih so enostavne ali kompleksnejše kognitivne naloge prezentirane subjektom. Specifičnost oziroma enotnost odnosa smo preverili tudi s pomočjo analize lienarnih strukturnih relacij, kjer smo v modelu (imenujmo ga *četrty model*) predpostavili tri vsebinske komponente EKN in tri vsebinske komponente v BIS modelu. Predpostavili smo, da je vsaka vsebinska komponenta mentalne hitrosti povezana le z odgovarjajočo vsebinsko komponento v inteligentnosti. Analizirani model je prikazan na sliki 2.

Prileganje modela podatkom smo testirali na enak način kot zgoraj, pri čemer je test izračunal $\chi^2 = 473.55$ pri 165 stopnjah svobode, kar kaže na to, da analiza kovariančnih struktur v naših podatkih ni potrdila hipoteze o specifičnosti odnosa med mentalno hitrostjo in inteligentnostjo. Odnos je torej splošnejši, enotnejši in globalnejši, kar potrjuje tudi dejstvo, da je stopnja prileganja prvega modela v tabeli 2 izrazito boljša kot pri četrtem modelu (razmerje χ^2/df za prvi model je 1.59, za zadnjega pa 2.85).

LITERATURA

1. Bucik, V. in Neubauer, A.C. (v tisku). Bimodality in the Berlin model of intelligence structure (BIS): A replication study. *Personality and Individual Differences*, 24, 000-000.
2. Ceci, S. J. (1990). On the relation between microlevel processing efficiency and microlevel measures of intelligence - Some arguments against current reductionism. *Intelligence*, 19, 147-150.
3. Ceci, S.J., Nightingale, N.N. in Baker, J.G. (1992). The ecologies of intelligence: Challenges to traditional views. V D.K. Detterman (Ur.), *Current topics in intelligence (Vol. 2): Is mind modular or unitary?* (str. 61-82). Norwood, NJ: Ablex.
4. Detterman, D.K. (1992). (Ur.) *Current topics in human intelligence (Vol. 3): Individual differences and cognitive processing*. Norwood, NJ: Ablex.
5. Eysenck, H.J. (1985). Toward a new model of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 7, 731-736.
6. Eysenck, H.J. (1987). Speed of information processing, reaction time, and the theory of intelligence. V P.A. Vernon (Ur.), *Speed of information processing and intelligence* (str. 1-21). Norwood, NJ: Ablex.

Slika 2: Strukturni model odnosa med vsebinsko komponento EKN in vsebinsko komponento BIS. Model predstavlja tri vsebinske komponente EKN in tri vsebinske komponente BIS. Odnos med komponentami EKN in BIS je prikazan s povezavami. Model je prikazan na sliki 2.

ZAKLJUČKI

V študiji se je pokazalo, da je visoka hitrost procesiranja v EKN pomembno povezana z visoko psihometrično inteligentnostjo, kar je bilo glede na predhodne študije pričakovati (Vernon, 1987b). Analiza strukture je potrdila, da tudi pri EKN lahko govorimo o splošni mentalni hitrosti, ne glede na vrste kognitivnih nalog in vrsto materiala. Glede na operacionalne komponente v BIS modelu mentalna hitrost najvišje korelira s hitrostjo procesiranja in nato s kapaciteto procesiranja. Manj izrazito, vendar tudi statistično pomembno, je povezana s spominom in domiselnostjo, kar ni v skladu s trditvami, da mentalna hitrost nima opraviti s kreativnostjo, spominskimi zmogljivostmi in podobnimi komponentami kognitivnega delovanja. Ni se potrdilo mnenje, da bi bile korelacije med EKN in inteligentnostjo znotraj istih vsebin pomembno večje kot med različnimi vsebinami, kar govori v prid hipotezi o singularnosti oziroma enotnosti mišljenja in o temeljni in splošni vlogi mentalne hitrosti v intelektualnem funkcioniranju ne glede na vrsto materiala oziroma vsebine, v kateri so miselne naloge prezentirane.

LITERATURA

1. Bucik, V. in Neubauer, A.C. (v tisku). Bimodality in the Berlin model of intelligence structure (BIS): A replication study. *Personality and Individual differences*, 21, 000-000.
2. Ceci, S. J. (1990). On the relation between microlevel processing efficiency and macrolevel measures of intelligence - Some arguments against current reductionism. *Intelligence*, 14, 141-150.
3. Ceci, S.J., Nightingale, N.N. in Baker, J.G. (1992). The ecologies of intelligence: Challenges to traditional views. V D.K. Detterman (Ur.), *Current topics in intelligence (Vol.2): Is mind modular or unitary?* (str. 61-82). Norwood, NJ: Ablex.
4. Detterman, D.K. (1993)(Ur.). *Current topics in human intelligence (Vol. 3): Individual differences and cognition*. Norwood, NJ: Ablex.
5. Eysenck, H.J. (1986). Toward a new model of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 7, 731-736.
6. Eysenck, H.J. (1987). Speed of information processing, reaction time, and the theory of intelligence. V P.A. Vernon (Ur.), *Speed of information-processing and intelligence* (str. 21-68). Norwood, NJ: Ablex.
7. Eysenck, H.J. (1988). The concept of "intelligence": useful or useless? *Intelligence*, 12, 1-16.

8. Huldi, M. (1992). Replikation des Berliner Intelligenzstrukturmodells bei Schweizer Mittelschülern. V L. Montada (Ur.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992. Band 1, Kurzfassungen* (str. 207-208). Göttingen: Hogrefe.
9. Jäger, A. O. (1982). Mehrmodale Klassifikation von Intelligenzleistungen: Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 28, 195-225.
10. Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21-35.
11. Jensen, A. R. (1982). Reaction time and psychometric g. V H. J. Eysenck (Ur.), *A model for intelligence* (str. 93-132). Berlin: Springer.
12. Jensen, A.R. (1987). Individual differences in the Hick paradigm. V P.A. Vernon (Ur.), *Speed of information-processing and intelligence* (str. 101-176). Norwood, NJ: Ablex.
13. Jensen, A.R. (1991). Spearman's g and the problem of educational equality. *Oxford Review of Education*, 17, 169-187.
14. Jöreskog, K. G. in Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 - User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
15. Lindley, R. H., Bathurst, K., Smith, W. R. in Wilson, S. M. (1993). Hick's law, IQ, and singularity or specificity of mind - a psychometric analysis. *Personality and Individual Differences*, 15, 129-135.
16. Lindley, R. H., Smith, W. R. in Thomas, T. J. (1988). The relationship between speed of information processing as measured by timed paper-and-pencil tests and psychometric intelligence. *Intelligence*, 12, 17-26.
17. Posner, M. I. in Mitchell, R. F. (1967). Chronometric analysis of classification. *Psychological Review*, 74, 392-409.
18. Sternberg, S. (1966). High-speed scanning in human memory. *Science*, 153, 652-654.
19. Vernon, P.A. (1983). Speed of information processing and general intelligence. *Intelligence*, 7, 53-70.
20. Vernon, P.A. (1987a). New developments in reaction time research. V P.A. Vernon (Ur.), *Speed of information-processing and intelligence* (str. 1-20). Norwood, NJ: Ablex.
21. Vernon, P. A. (1987b)(Ur.). *Speed of information processing and intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
22. Vernon, P.A. (1993)(Ur.). *Biological approaches to the study of human intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
23. Vernon, P.A. in Strudensky, S. (1988). Relationship between problem-solving and intelligence. *Intelligence*, 12, 435-453.

24. Wittmann, W.W. (1988). Multivariate reliability theory: Principles of symmetry and successful validation strategies. V J.R. Nesselroade in R.B. Cattell (Ur.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (str. 505-560). New York: Plenum Press.

Petra Lešnik

KLJUČNE BESEDE: vrednote, kompleksnejše vrednotne kategorije, razvojna hierarhija vrednot

KEYWORDS: values, complex categories of values, developmental hierarchy of values

POVZETEK

Področje razvoja in oblikovanja vrednot v odvisnosti od starosti in razvojnih obdobij je v psihologiji še precej neraziskano. S pričujočim prispevkom smo želeli omenjeno problematiko nekoliko podrobneje osvetliti. V raziskavi smo ugotavljali strukturo vrednotnega prostora preizkušancev in obstoj pomembnih razlik v ocenjevanju kompleksnejših vrednotnih kategorij (vrednotnih orientacij, tipov in makrokategorij) med različnimi starostnimi skupinami oseb. Predvidevali smo pojavljanje nekaterih razvojnih sprememb in premikov v ocenjevanju vrednot oz. vrednotnih kategorij. Rezultati raziskave, v katero je bilo vključenih 753 oseb obeh spolov, starih od 15 do 83 let in razvrščenih v štiri starostne skupine, so pokazali, da naj jasno

OBLIKOVANJE IN RAZVOJ POSAMEZNIH VREDNOT IN KOMPLEKSNEJŠIH VREDNOTNIH USMERITEV

Petra Lešnik

KLJUČNE BESEDE: vrednote, kompleksnejše vrednotne kategorije, razvojna hierarhija vrednot

KEYWORDS: values, complex categories of values, developmental hierarchy of values

POVZETEK

Področje razvoja in oblikovanja vrednot v odvisnosti od starosti in razvojnih obdobj je v psihologiji še precej neraziskano. S pričujočim prispevkom smo želeli omenjeno problematiko nekoliko podrobneje osvetliti. V raziskavi smo ugotavljali strukturo vrednotnega prostora preizkušancev in obstoj pomembnih razlik v ocenjevanju kompleksnejših vrednotnih kategorij (vrednotnih orientacij, tipov in makrokategorij) med različnimi starostnimi skupinami oseb. Predvidevali smo pojavljanje nekaterih razvojnih sprememb in premikov v ocenjevanju vrednot oz. vrednotnih kategorij. Rezultati raziskave, v katero je bilo vključenih 753 oseb obeh spolov, starih od 15 do 83 let in razvrščenih v štiri starostne skupine, so pokazali dokaj jasno

dimenzionalno strukturo vrednotnega prostora in nekatere pomembne premike v ocenjevanju pomembnosti kompleksnejših vrednotnih kategorij pri osebah različnih starostnih skupin.

ABSTRACT

The relationship between development of values and developmental stages of individuals is still unsatisfactorily investigated. This issue represented the core of our study. First we examined the structure of human values and then we tried to establish how individuals of different ages rate the importance of different complex value groups (value orientations, value types and value macrocategories). We hypothesized that in the space of values some important shifts and changes could exist. With this purpose 753 persons of different ages, from 15 to 83 years old, were comprised into the research. They were divided into four age groups. The overall results obtained by this study show a rather clear structure of dimensional space of values and some significant changes in the estimation of values by different age groups.

UVOD

Vrednote, ki jih večina avtorjev opredeljuje kot pojmovanja zaželenega, vrednega in pomembnega, se v pravem pomenu besede oblikujejo šele v obdobju adolescence. Pomemben pogoj za njihovo oblikovanje namreč predstavljajo ustrezne zmožnosti formalno-logičnega mišljenja. Ko pa se kot abstraktni pojmi pri posamezniku razvijejo, kažejo tendenco k relativni stabilnosti in trajnosti. Pri posameznikih naj bi se ta težnja javljala že po trinajstem letu njihove starosti (Zupančič in Justin, 1991). Relativna trajnost in nespremenljivost predstavljata eno od pomembnejših značilnosti vrednot, ki pa je kljub temu ne gre jemati v absolutnem smislu. Številni avtorji (Rokeach, 1973; Kilby, 1993; Musek, 1993) namreč opažajo, da se pri posameznikih v daljših časovnih obdobjih pojavljajo nekateri premiki v preferencah posameznih vrednot in vrednotnih usmeritev. To govori v prid dejstvu, da se vrednote kljub svoji relativni stabilnosti v posameznikovem življenju vendarle tudi spreminjajo. Primerjave med različnimi raziskovalnimi rezultati napeljujejo na ugotovitev, da se v opaženih vrednotnih premikih

kažejo nekatere zakonitosti. Tako naj bi se v mlajšem obdobju posamezniki bolj usmerjali k hedonskim vrednotam, nato naj bi postajale pomembnejše vrednote uspešnosti, doseganja in moči (statusne vrednote), zatem vrednote odgovornosti in dolžnosti (moralne vrednote) ter vrednote osebnega uresničevanja, rasti in izpolnitve (Musek, 1993).

Vrednote, ki so po svoji naravi izredno kompleksen psihičen fenomen, se pojavljajo v vsakodnevnem posameznikovem življenju. Lastnost človekove narave je, da stvari, dogajanja, druge ljudi kot tudi samega sebe neprestano ocenjuje, presoja in vrednoti. Pojavov in stvari ne doživlja izolirano, ločeno drug od drugega, marveč se mu zdijo medsebojno povezani in prepleteni. To velja tudi za vrednote. Posameznik ne poseduje vrednot kot izolirane, ločene entitete, marveč so medsebojno povezane v širšo, kompleksnejšo celoto, v tako imenovan implicitni vrednotni prostor. Verjetno je zato bolj smiselno govoriti o posameznikovem vrednotnem sistemu oz. prostoru kot pa izpostavljati njegove preference posameznih vrednot.

PROBLEM

Z raziskavo smo se najprej usmerili v ugotavljanje strukture vrednotnega prostora. Za tem pa smo želeli ugotoviti, kako se ugotovljene strukturacije vrednotnega prostora spreminjajo glede na starost.

PREDVIDEVANJA

V prvem delu problema smo pričakovali, da se bodo tudi v naši raziskavi potrdile strukturne kategorije vrednot, ki so bile z istim merskim inštrumentom že potrjene v predhodnih raziskavah. Pri drugem delu problema pa smo skladno z ugotovitvami nekaterih empiričnih študij pričakovali, da se bodo med skupinami različno starih oseb potrdile pomembne razlike v ocenjevanju vrednot oz. kompleksnejših vrednotnih kategorij.

METODA

RAZISKOVALNI NAČRT IN SPREMENLJIVKE

Raziskavo smo oblikovali kot multivariatno raziskovanje strukture odvisnih spremenljivk (vrednot) ter njihovega odnosa do starosti kot neodvisne spremenljivke.

PREIZKUŠANCI

V raziskavo je bilo vključenih 753 oseb obeh spolov. Njihova starost se je gibala v razponu od 15 do 83 let; povprečna starost je znašala 34.93 let. Osebe smo razvrstili v štiri starostne skupine. Strukturo vzorca po starostnih skupinah prikazuje spodnja tabela:

Tabela 1: Struktura vzorca

Skupina	Starost	Frekvenca Procent
1	od 15 do 22 let	236 31,3
2	23-35	189 25,1
3	36-60	265 35,2
4	nad 60 let	63 8,4
	Vsota	753 100,0

INSTRUMENT

Za merjenje vrednot smo uporabili Muskovovo lestvico vrednot (MLV), ki obsega 54 različnih vrednot. Preizkušanci so ocenjevali pomembnost vsake vrednote z vrednostmi od 1 do 100. Za orientacijo je bila dana standardna vrednota (Spoznavanje samega sebe) z vnaprej določeno vrednostjo 50.

POSTOPEK

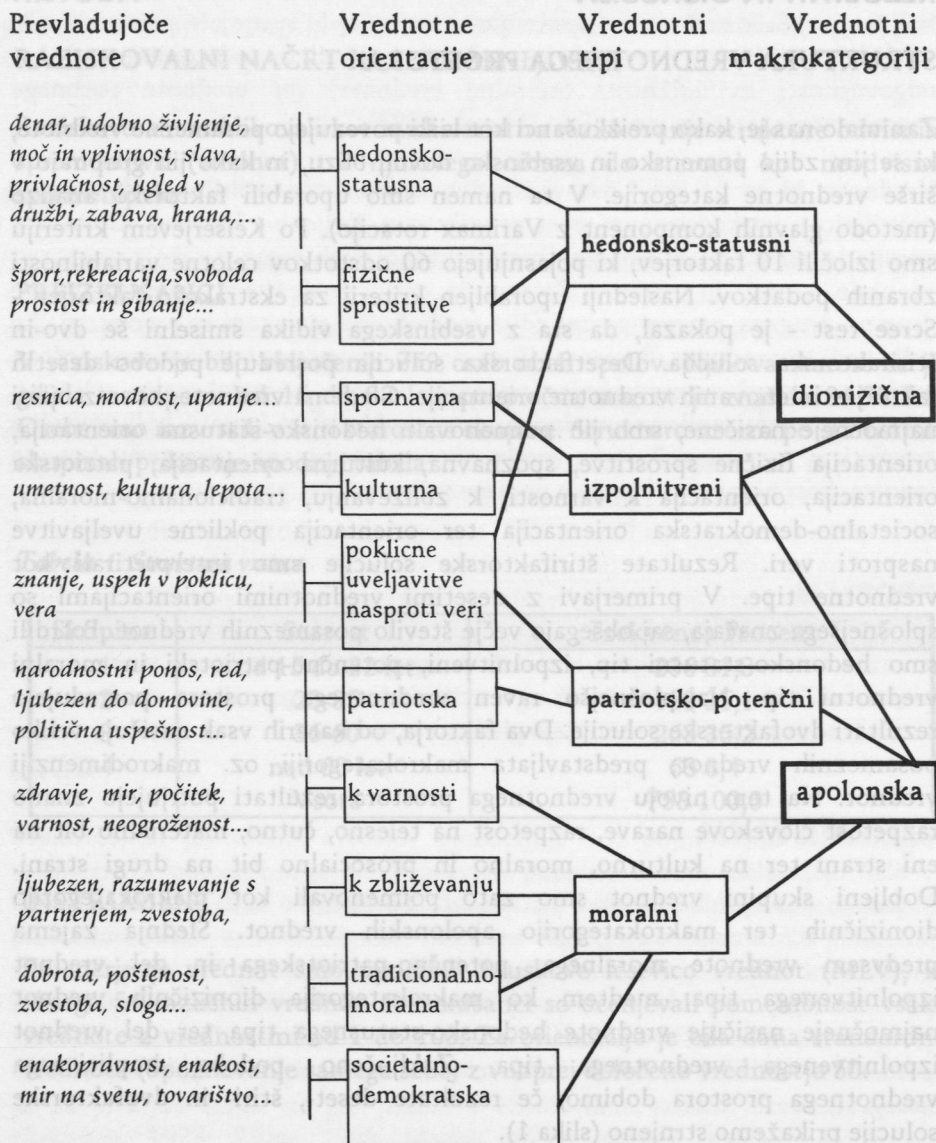
V večini primerov je bila MLV skupinsko aplicirana.

REZULTATI IN DISKUSIJA

STRUKTURA VREDNOTNEGA PROSTORA

Zanimalo nas je, kako preizkušanci kot laiki povezujejo posamezne vrednote, ki se jim zdijo pomensko in vsebinsko dovolj blizu, in kako jih grupirajo v širše vrednotne kategorije. V ta namen smo uporabili faktorsko analizo (metodo glavnih komponent z Varimax rotacijo). Po Keiserjevem kriteriju smo izločili 10 faktorjev, ki pojasnjujejo 60 odstotkov celotne variabilnosti zbranih podatkov. Naslednji uporabljen kriterij za ekstrakcijo faktorjev - Scree test - je pokazal, da sta z vsebinskega vidika smiselni še dvo- in štirifaktorska solucija. Desetfaktorska solucija posreduje podobo desetih faktorjev imenovanih vrednotne orientacije. Glede na vrednote, ki so z njimi najmočnejše nasičene, smo jih poimenovali: hedonsko-statusna orientacija, orientacija fizične sprostitve, spoznavna, kulturna orientacija, patriotska orientacija, orientacija k varnosti, k zbliževanju, tradicionalno-moralna, societalno-demokratska orientacija ter orientacija poklicne uveljavitve nasproti veri. Rezultate štirifaktorske solucije smo interpretirali kot vrednotne tipe. V primerjavi z desetimi vrednotnimi orientacijami so splošnejšega značaja, saj obsegajo večje število posameznih vrednot. Potrdili smo hedonsko-statusni tip, izpolnitveni, potenčno-patriotski in moralni vrednotni tip. Najsplošnejšo raven vrednotnega prostora posredujejo rezultati dvofaktorske solucije. Dva faktorja, od katerih vsak nasičuje veliko posameznih vrednot, predstavljata makrokategoriji oz. makrodimenziji vrednot. Na tem nivoju vrednotnega prostora rezultati potrjujejo znano razpetost človekove narave, razpetost na telesno, čutno, materialno bit na eni strani ter na kulturno, moralno in prosocialno bit na drugi strani. Dobljeni skupini vrednot smo zato poimenovali kot makrokategorijo dionizičnih ter makrokategorijo apolonskih vrednot. Slednja zajema predvsem vrednote moralnega, potenčno-patriotskega in del vrednot izpolnitvenega tipa, medtem ko makrokategorija dionizičnih vrednot najmočnejše nasičuje vrednote hedonsko-statusnega tipa ter del vrednot izpolnitvenega vrednotnega tipa. Zaključeno podobo implicitnega vrednotnega prostora dobimo, če rezultate deset-, štiri- in dvofaktorske solucije prikažemo strnjeno (slika 1).

1	0,6385	0,51036
2	-0,20208	0,0973
3	-0,33550	0,32751
4	-0,38558	0,51615
Vsota	0,0000	



Slika 1: Implicitni vrednotni prostor

Na sliki prikazane povezave med posameznimi nivoji vrednotnega prostora (vrednotnimi orientacijami, tipi ter obema makrokategorijama) izhajajo iz največjih faktorskih nasičenj vrednot, pri tem pa so lahko posamezne vrednote nasičene tudi z več faktorji oz. dimenzijami istega obsega.

RAZLIKE MED STAROSTNIMI SKUPINAMI V VREDNOTNIH USMERITVAH

Z multivariatnimi analizami (analizo variance ter diskriminantnimi analizami) smo ugotavljali obstoj pomembnih razlik med skupinami različno starih oseb na predhodno ugotovljenih nivojih vrednotnega prostora. Če si najprej ogledamo rezultate vpliva starosti na obe vrednotni makrokategoriji (tabela 2), vidimo, da se starost potrdi za pomembno determinanto ocenjevanja tako apolonske kot dionizične makrokategorije vrednot. Iz sredin faktorskih skorov (tabela 3) odčitamo, da pomembnost apolonske makrokategorije vrednot s starostjo narašča, medtem ko pomembnost dionizične z naraščajočo starostjo upada. To pomeni, da mlajše osebe v primerjavi s starejšimi v povprečju višje ocenjujejo dionizične vrednote, starejšim skupinam oseb pa so pomembnejše apolonske vrednote.

Tabela 2: Vpliv starosti na ocenjevanje obeh makrokategorij ($df = 3;724$)

Vrednotna makrokategorija	Hipotet. sr.kvad.	Napaka sr.kvad.	F-test	Pomemb.
dionizična	41,66219	,78347	53,17671	,0000*
apolonska	31,96446	,84673	37,75069	,0000*

Legenda: * - statistična pomembnost razlik

Tabela 3: Aritmetične sredine vrednotnih makrokategorij po starostnih skupinah

Skupina	Dionizična	Apolonska
1	,63895	-,51036
2	-,20208	,00972
3	-,33550	,32751
4	-,38558	,51615
Vsota	,00000	,00000

Na ostalih nivojih vrednotnega prostora smo pomembnost razlik med štirimi starostnimi skupinami oseb ugotavljali z diskriminantno analizo. Po metodi postopnih korakov je diskriminantna analiza izločila vrednotne tipe z največjo močjo razlikovanja štirih starostnih skupin. Pokaže se, da so to vsi štirje tipi: hedonsko-statusni, izpolnitveni, moralni ter patriotsko-potenčni. Nadalje smo izločili tri diskriminantne funkcije, od katerih sta dve statistično pomembni. Njunjo strukturo prikazuje tabela 4, položaj štirih starostnih skupin na obeh funkcijah pa razberemo iz tabele skupinskih centroidov (tabela 5).

Tabela 4: Rotirani standardizirani koeficienti obeh diskriminantnih funkcij

Vrednotni tip	Funk.1	Funk.2
hedonsko-statusni	,87290*	-,13272
moralni	-,65367*	,05577
patriotsko-potenčni	-,05984	1,00919*
izpolnitveni	,12100	-,19361*

Legenda: * - označuje večji korelacijski koeficient med spremenljivko in funkcijo

Tabela 5: Skupinski centroidi

Skupina	Funk.1	Funk.2
1	,94539	-,52791
2	-,25505	-,41842
3	-,51533	,47685
4	-,62335	1,25440

K oblikovanju prve diskriminantne funkcije najbolj prispevata hedonsko-statusni ter moralni vrednotni tip. Drugo funkcijo močno oblikuje zlasti patriotsko-potenčni tip, v manjši meri pa tudi izpolnitveni tip (tabela 4). Predznaki koeficientov dobijo svoj pomen šele takrat, ko upoštevamo vrednosti skupinskih centroidov (tabela 5). Iz njih razberemo, da se prva funkcija linearno spreminja s starostjo; pomen hedonsko-statusnega tipa s starostjo torej upada, pomen moralnega pa narašča. Vrednosti centroidov za

drugo funkcijo kažejo, da patriotsko-potenčni tip najbolj cenijo najstarejše osebe, izpolnitveni tip pa osebe v drugi starostni skupini.

Na nivoju vrednotnih orientacij je diskriminantna analiza izločila sedem orientacij, ki skupine med seboj pomembno ločujejo. Struktura obeh statistično pomembnih diskriminantnih funkcij je razvidna iz tabele 6.

Tabela 6: Rotirani standardizirani koeficienti obeh diskriminantnih funkcij

Vrednotna orientacija	Funk.1	Funk.2
hedonsko-statusna	,82499*	,19600
tradic.-moralna	-,72697*	,35351
k varnosti	-,36419*	,07783
fizič.sprostitve	,25807*	-,15035
patriotska	,01414	,74533*
k zblževanju	,13704	-,60402*
spoznavna	,18072	-,20565*

Legenda: * - označuje večji korelacijski koeficient med spremenljivko in funkcijo

Tabela 7: Skupinski centroidi

Skupina	Funk.1	Funk.2
1	1,18851	-,35351
2	-,11360	-,49114
3	-,74701	,40410
4	-,98889	1,12068

Iz rezultatov v zgornjih dveh tabelah vidimo, da se prva diskriminantna funkcija linearno spreminja s starostjo, da torej pomen hedonsko-statusne orientacije ter orientacije k fizični sprostitvi z naraščajočo starostjo upada, medtem ko pomen tradicionalno-moralne ter orientacije k varnosti s starostjo narašča. Druga diskriminantna funkcija, opisana s patriotsko-potenčno, spoznavno orientacijo in orientacijo k zblževanju, najbolj ločuje osebe v četrti starostni skupini od oseb v drugi starostni skupini. Prva orientacija je tako najbolj karakteristična za skupino najstarejših oseb, ostali dve pa za drugo starostno skupino.

ZAKLJUČKI

Rezultati raziskave so pokazali, da pri posameznikih obstaja dokaj jasna dimenzionalna struktura njihovega implicitnega vrednotnega prostora. Ta se razteza od nivoja posameznih vrednot preko desetih vrednotnih orientacij, štirih vrednotnih tipov do dveh vrednotnih makrokategorij. Skladnost rezultatov z rezultati predhodno opravljenih raziskav, v katerih je bila uporabljena ista lestvica vrednot, je velika zlasti na nivoju makrokategorij, ki predstavljata najsplošnejši nivo vrednotnega prostora. Na ostalih, bolj specifičnih nivojih pa so med rezultati različnih raziskav že opazna večja razhajanja.

Rezultati analize variancé ter diskriminantnih analiz kažejo na znatno povezanost med starostnimi skupinami ter predhodno ugotovljenimi strukturacijami vrednotnega prostora. To napeljuje k ugotovitvi, da se vrednote kljub relativni stabilnosti v posameznikovem življenju vendarle tudi spreminjajo. Ugotovljeni premiki v vrednotnih usmeritvah pri osebah različnih starostnih obdobj se ujemajo z nekaterimi ugotovitvami drugih avtorjev o tem, da obstajajo pri ljudeh določene razvojne zakonitosti ocenjevanja vrednot. Raziskovalni rezultati potrjujejo ugotovitev, da s starostjo narašča pomen apolonskih ter upada pomen dionizičnih vrednot. Pri vrednotnih tipih pa je opazna skladnost rezultatov v tem, da s starostjo narašča pomen patriotsko-potenčnih in moralnih vrednot, upada pa pomen hedonsko-statusnih vrednot. Ugotovljene tendence vrednotenja se zrcalijo tudi na nivoju vrednotnih orientacij. Rezultati potrjujejo močnejšo nagnjenost najmlajše skupine oseb k hedonsko-statusnim vrednotam ter vrednotam fizične sprostitve. Orientacija k zblževanju prihaja v ospredje pri skupini oseb, starih od 24 do 35 let. Pri njih zasledimo tudi nekoliko večjo usmerjenost k spoznavnim vrednotam. Močnejšo nagnjenost k tradicionalno-moralni orientaciji, orientaciji k varnosti ter patriotski orientaciji pa zasledimo pri skupinah najstarejših oseb.

Razlik v ocenjevanju posameznih vrednot pri preizkušancih štirih starostnih skupin nismo posebej izpostavljali, saj se je bolj zanimivo in hkrati bolj smiselno osredotočiti na razlike na kompleksnejših ravneh vrednotnega prostora. Ugotovitve različnih empiričnih raziskav (Schwartz, 1992; Musek, 1993) namreč kažejo, da se pri posameznikih pojavljajo vrednote kot medsebojno povezane in ne kot izolirane entitete.

Z rezultati raziskave smo nekoliko osvetlili področje razvoja in spreminjanja vrednot v odvisnosti od starosti. Nedvomno pa bo ob izrednem zanimanju za vrednote - ne le v psihologiji, temveč tudi v drugih znanstvenih disciplinah - omenjena problematika še nekaj časa predmet različnih raziskovanj.

LITERATURA

1. Kilby, R.W. (1993). The study of human values. Lanham: University Press of America.
2. Lešnik, P. (1995). Razvoj in oblikovanje vrednot. Ljubljana, Filozofska fakulteta (magistrska naloga).
3. Musek, J. (1993). Osebnost in vrednote. Ljubljana: Educy.
4. Musek, J. (1994). Lestvica vrednot (MLV). V T. Lamovec (Ur.), Psihodiagnostika osebnosti 2 (str.229-239). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
5. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: The Free Press.
6. Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical test in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.

POVZETEK

Prispevek podaja pregled pojmovanj in raziskav zaznavne obrambe ter predlaga smernice za nadaljnje eksperimentalno delo na tem področju. Najprej je opisan nastanek pojma zaznavna obramba, širši teoretični umestitvi problema pa je namenjena kratka predstavitev pogledov psihobiologije na podzavest in zgodovine pojmovanj obrambnih mehanizmov. Nato so z značilnimi eksperimenti predstavljena glavna obdobja raziskovanja zaznavne obrambe - od začetnih raziskav, preučevanja odgovornih efektov in zatona priljubljenosti problematike preko problema razlikovanja med zavedanjem in prepoznavanjem dražljajev do uporabe senzornega skaliranja. Predstavljena je še zaznavna vigilanca, v zaključku pa so podana možna izhodišča za nadaljnje preučevanje zaznavne obrambe in predlagane izboljšave eksperimentalnega postopka.

ZAZNAVNA OBRAMBA - MIT ALI RESNIČNOST

Gaj Vidmar, Grega Repovš, Marjana Laibacher

KLJUČNE BESEDE: zaznavna obramba, pregled raziskav, podpražno zaznavanje, človekovo informacijsko procesiranje, eksperimentalni postopki

KEYWORDS: perceptual defence, research overview, subliminal perception, human information processing, experimental procedures

POVZETEK

Prispevek podaja pregled pojmovanj in raziskav zaznavne obrambe ter predlaga smernice za nadaljnje eksperimentalno delo na tem področju. Najprej je opisan nastanek pojma zaznavna obramba, širši teoretični umestitvi problema pa je namenjena kratka predstavitev pogledov psihobiologije na podzavest in zgodovine pojmovanj obrambnih mehanizmov. Nato so z značilnimi eksperimenti predstavljena glavna obdobja raziskovanja zaznavne obrambe - od začetnih raziskav, preučevanja odgovornih efektov in zatona priljubljenosti problematike preko problema razlikovanja med zavedanjem in prepoznavanjem dražljajev do uporabe senzornega skaliranja. Predstavljena je še zaznavna vigilonost, v zaključku pa so podana možna izhodišča za nadaljnje preučevanje zaznavne obrambe in predlagane izboljšave eksperimentalnega postopka.

ABSTRACT

The article brings an overview of perceptual defence theory and research and makes some suggestions for further experimental work in this field to be based upon. First, the way the concept of perceptual defence evolved is described. A wider conceptual frame for the problem is provided by a brief review of psychobiology of the unconscious and a summary of the history of defence mechanisms notions. The principal periods of perceptual defence research are then presented together with representative experiments. The initial researches, response effects, the decrease in popularity of perceptual defence, the problem of stimulus awareness versus stimulus recognition, the sensory scaling approach and the phenomenon of perceptual vigilance are discussed. Finally, some presumptions are stated which might represent an adequate basis for future perceptual defence research, and some improvements in the experimental procedures are suggested.

POJEM ZAZNAVNE OBRAMBE

V vsaki znanosti se včasih pojavijo teme, ki vzbudijo pozornost množice raziskovalcev in teoretikov in postanejo vodilne teme nekega obdobja ter vzrok mnogih žolčnih razprav in nasprotujočih si stališč. Ena izmed takih problematik je zaznavna obramba in tu bomo skušali podati pregled pojmovanj o njej.

Sam pojem zaznavne obrambe izhaja iz psihoanalitične teorije in je v neposredni zvezi s procesom represije - nezavednega potlačevanja, kot ga je opisal že Sigmund Freud.

Verjetno je vsakomur znan pojav zavestnega odstranjevanja neprijetnih vsebin iz zavesti. Ko moramo k zobozdravniku, se kar najbolj trudimo, da bi ne mislili nanj, ko smo že v čakalnici, pa se skušamo na razne načine zamotiti, da bi ne slišali neprijetnega zvoka, ki prihaja iz ordinacije, in se na vso moč trudimo, da se ne bi spomnili bolečin, ki smo jih trpeli ob zadnjem plombiranju. Opisani pojav imenujemo kognitivno izogibanje in je dobro znan v psihološki znanosti.

Psihoanalitiki nadalje trdijo, da obstaja tudi na nezavedni ravni podoben proces, katerega naloga je, da prepreči neprijetnim vsebinam, ki se nahajajo v nezavednem, dostop do zavesti. Ta proces imenujejo represija. Opravljenih je bilo mnogo eksperimentov, ki so skušali potrditi ali zavreči obstoj represije, vsi pa so jo obravnavali predvsem kot obrambo pred ego-ogrožujočimi spomini. Če je nezavedna represija mehanizem, ki preprečuje neprijetnim vsebinam dostop do zavesti, lahko predpostavimo, da represija nadzira tudi senzorne vhode, kot sta vid in sluh. Skrajni primer takega pojava naj bi bila histerična slepota, ko pacienti izgube sposobnost vida brez neposrednih organskih vzrokov.

Ob koncu štiridesetih in v začetku petdesetih let je bila razvita prva splošna raziskovalna strategija, ki se je lotevala preučevanja represije na perceptualni ravni. Pojav so operativno definirali kot zvišanje zaznavnega praga pod vplivom emocionalne vrednosti dražljaja in ga poimenovali zaznavna obramba. Prvi rezultati so predvsem zaradi svojega teoretičnega izhodišča sprožili plaz raziskav, pri čemer je razvoj potekal najprej bolj v teoretičnem, kasneje pa predvsem v metodološkem smislu. Lahko bi celo trdili, da sama teoretična podlaga kmalu ni bila več pomembna - raziskave so postale podobne odprtemu lovu na metodo, s katero bi se dalo pojav zaznavne obrambe dokončno potrditi ali zavreči.

V nadaljevanju se bomo najprej posvetili pogledu psihobiologije na podzavest, sledil bo sprehod skozi obrambne mehanizme (povzet predvsem po Lamovec, 1990), nato pa bomo natančneje spremljali razvoj eksperimentalnega preučevanja zaznavne obrambe skozi glavna obdobja. Kot zaključek bomo podali naš pogled na zaznavno obrambo in predpostavke, ki bi jih veljalo upoštevati pri načrtovanju eksperimentov s področja zaznavne obrambe.

O PODZAVESTI Z VIDIKA PSIHIOBIOLOGIJE

Psihobiologija išče povezave (korelacije) občepsiholoških pojavov (merljivih vidikov učenja, spomina, motivacije in emocij) s strukturo in funkcijo živčnega sistema.

Podzavest predstavlja za psihobiologijo še težavnejši problem kot za druge psihološke panoge, in to predvsem z ontološkega vidika. Dokazljivost podzavestnih procesov otežujejo tako pojmovne kot metodološke dileme. Če

razumemo podzavest kot psihično stanje neke osebe, nam introspektivno poročilo te osebe nič ne pomaga, saj je vse psihično, o čemer lahko pri sebi poročamo, ipso facto nepodzavestno oziroma zavestno. Če pa zavzamemo položaj 'tretje osebe' in podzavest obravnavamo kot empiričen pojav, nad katerim opazovanec nima nikakršne epistemične 'oblasti', nam ostane le manifestno vedenje, kar zadošča za uporabo izraza podzavest v vsakdanjem pomenu odsotnosti zavedanja, ne pa tudi za teoretično pojmovanje podzavesti kot aktivnega in dinamičnega procesa, povezanega s čustvi, mišljenjem, zaznavanjem in dejanji. Zato je s psihobiološkega vidika nujno razlikovati med podzavestjo kot teoretičnim konstruktom in podzavestjo kot empiričnim dejstvom. Psihobiologiji je dostopna le druga oblika, saj dejstva lahko koreliramo le z drugimi dejstvi, ne pa s teorijo.

Za "psihobiologijo podzavestnega" je edina možna definicija podzavesti skupek psihičnih procesov, ki se kažejo v vedenju posameznika, vendar mu njihova vsebina ni dostopna, čeprav je pri polni zavesti. Ti procesi se morajo ločiti od pasivnih procesov, na primer utrujenosti in določenih oblik pozabljanja, in imeti morajo nenaključno (psihološko) zvezo s posameznikovimi zavestnimi motivi, kognicijami in zaznavami. Zveza se mora torej pokazati med čustvi, mislimi, dispozicijami oziroma dejanji na eni strani in psihološkimi stanji in procesi, nedostopnimi javnosti in posamezniku samemu, na drugi strani, psihobiologija pa lahko tu prida fiziološke korelate in tako priskrbi posredne dokaze podzavestnih procesov in stanj. Privzeta definicija podzavesti torej ni omejena na psihoanalitično relevantna dogajanja in je blizu paradigmi človekovega informacijskega procesiranja. Za enkrat ni nikakršnih dokazov, da bi bila podzavest, kot jo pojmuje Freud, posebna (značilna, razpoznavna) oblika (kvaliteta) kortikalnega procesiranja informacij. Psihobiologiji dajejo boljšo podlago za delo Janetova pojmovanja histerije (oziroma nevroz nasploh) kot zoženja polja zavesti, katerim se že odkriva nevrološke korelate, pa tudi s sodobno kognitivno psihologijo jih je lažje povezati.

Znana področja nevrofizioloških raziskav, ki jih lahko spravimo v zvezo s podzavestjo, so nevrokemija endorfinov, povezava metakontrasta, obsega neposrednega pomnjenja in vodenega priklica s povprečenimi evociranimi potenciali (AER), elektroencefalografija (EEG), elektromiografija (EMG) in elektrookulografija (EOG) pri psihiatričnih pacientih, študije lateralizacije (hemisferne specializacije oziroma dominance) ter študije lezij vizualnega projekcijskega korteksa, z nevrološkega vidika (z EEG, evociranimi potenciali in senzornimi potenciali) pa raziskujejo tudi podpražno zaznavanje.

Zanimiva je taksonomija podzvestnega, kot jo predlaga Robinson (1984). Da bi se izognili zmešnjavam in dvoumnostim, predlaga znanstvenikom in strokovnjakom različnih strok naslednjo delitev stanj oziroma procesov, ki spadajo v (preširoko) kategorijo podzvesti (delitev je svojevrstna nadgradnja tradicionalnega medicinskega oziroma psihološkega pojmovanja kvantitativnih nivojev zavesti oziroma budnosti):

Nezbudljiva nezavest (Unarousable unconsciousness): subjekt je somatsko popolnoma neaktiven, ne odgovarja niti na intenzivno stimulacijo. Ustrezen medicinski izraz je koma.

Vzbudljiva nezavest (Arousable unconsciousness): subjekt ne kaže nobene samonikle dejavnosti, reagira na intenzivno draženje, sicer pa je komatozen. Medicinski termin je sopor (polkoma).

Spanje (Sleep): v različnih oblikah spanja je subjekt bodisi (a) dovzeten za zmerno stimulacijo in celo sugestijo bodisi (b) zmožen aktivnega vedenja nerefleksne narave. Sem spada torej tudi vigiambulizem (mesečništvo).

Zavestno spanje (Conscious sleep): pri tem gre za spanje s sanjami, ki se jih subjekt zaveda, bodisi v času njih samih bodisi ob prebujanju.

Zavestno nezavedanje (Conscious unawareness): subjekt pri zavesti se ne zaveda določenih dražljajev, ki vplivajo na tok njegovih zavednih misli in dejanj. Za ta nivo je značilno, da se subjekt tako učinkujočih dražljajev ne more zavedati, četudi je nanje pozoren. Dražljaji so podpražni, pa vendar lahko vplivajo na zaznavanje in/ali vedenje.

Zavestna nepozornost (Conscious inattentiveness): za razliko od prejšnjega nivoja se pri tem subjekt nekaterih nanj učinkujočih dražljajev ne zaveda zato, ker nanje ni pozoren, ob ustrezni usmeritvi pozornosti pa se lahko zave njihovih zaznav.

V tej shemi bi psihoanalitično "podzavest" lahko umestili v zavestno nepozornost, morda tudi v zavestno nezavedanje, ne pa v 'pravo' podzavest, pač pa je klasifikacija v veliki meri kompatibilna z Janetovo teorijo. Nenazadnje lahko predlagana shema poleg hevristične vrednosti nudi tudi nov pogled na nenadne in osupljive vpoglede oziroma odstranitve blokov, o katerih pri psihoanalizi poročajo pacienti oziroma terapevti. Nedvomno se odkrivanje globokih skrivnosti represije in pozavesti sliši bolj privlačno kot

raziskovanje prozaičnih pojavov nepozornosti in nezavedanja, a značilnosti človekovega informacijskega procesiranja zaradi tega, ker niso psihoanalitične, niso nič manj psihološke.

O OBRAMBNEM VEDENJU Z VIDIKA PSIHOLOGIJE OSEBNOSTI

Pojem obrambnih mehanizmov izvira iz psihoanalize in je v začetnem obdobju Freudovega dela vključeval različne specifične oblike, med katerimi je pomembno mesto imela represija (potlačitev). Kasneje sta za Freuda obramba in potlačitev postala sinonima, s čimer se je pojem potlačitve razširil, obrambno delovanje pa naj bi izviralo iz anksioznosti, nastale pri poskusih zadovoljevanja gonskih vzgibov, ki jih okolje kaznuje. V zadnji fazi svojega ustvarjanja je Freud potlačevanje spet ločil od obrambnih mehanizmov, a mu je namenil osrednjo vlogo in videl njegov pomen predvsem v ohranjanju ega ter menil, da lahko deluje na ideje, čustva, telesne spremembe in vedenje.

Represija kot nekaj na moč individualnega, nepredvidljivega in specifičnega je začuda postala predmet ogromnega števila empiričnih raziskav. Prvo obdobje le-teh, ki je trajalo do sredine tridesetih let našega stoletja, zaznamujejo preprosti eksperimenti v zvezi z asociacijami in reprodukcijo prijetnega in neprijetnega gradiva. Drugo obdobje pomeni preverjanje represije kot vpliva čustev na spomin, prevedeno v teorijo polja Kurta Lewina, iz tega časa pa je znano predvsem delo Zeigarnikove, Rosenzweiga in Dembojeve.

Ob koncu petdesetih let se je kot odmev na Brunerjeve raziskave pojavila psihološka usmeritev "new look", ki se je osredotočila na zaznavanje pod vplivom potreb, pričakovanj in naravnosti. Nastopilo je tudi novo pojmovanje obrambnih mehanizmov, ki je psihoanalitično terminologijo zamenjalo z izrazjem spoznavnih procesov in psihologije osebnosti. Obrambni mehanizmi naj bi delovali na dveh ravneh. Prva raven se nanaša na proces nastajanja zaznave, ki je kombinacija zunanjih dražljajev in notranjih spominskih sledi. Vključuje sekvence medsebojno povezanih delnih procesov, ki se pričnejo s pričakovanjem, ki povzroči selektivno usmeritev pozornosti. Pod vplivom trenutnih potreb in predhodnih izkušenj tako nastane bolj ali manj veridčna zaznava (lahko je celo popačena ali pa do nje sploh ne pride). Druga raven predstavlja prehod iz zaznavnega prepoznavanja v reflektivno zavedanje vsebin. Na tej višji stopnji gre za dinamično razumevanje afektivnega pomena zaznave. Sekvenca delnih procesov je pretežno pod

vplivom notranjih dejavnikov in vključuje višje spoznavne procese. Kljub prepoznavi objekta na zaznavni ravni pa lahko ta sekvenca povsem izostane ali pa pride do raznih disociacij (med zaznavo in njenim pomenom, med razumsko oceno in čustvenim vpogledom). Izkrivljanje zaznav in odsotnost višje ravni zaznavanja služita obrambi samospoštovanja oziroma preprečevanju anksioznosti. Obrambno vedenje določajo in usmerjajo osebnostni dejavniki, in sicer s pričakovanji, ki vplivajo na selektivno pozornost. Če grožnje ne moremo zmanjšati z ustreznim neposrednim vedenjem, bomo to dosegli s kognitivnim prestrukturiranjem situacije - obrambe so torej lahko predvsem zaznavne ali pretežno kognitivne. Obrambni mehanizmi sicer delujejo avtomatično, pod pragom zavedanja, a ker na isti način delujejo tudi zaznavni in miselni procesi, postane predpostavka o nezavednem (podzavestnem) v psihoanalitičnem smislu nepotrebna.

Nov pogled na obrambne mehanizme je povzročil tudi povečano zanimanje za medosebne razlike v obrambni naravnosti. Ker nekateri obrambni mehanizmi delujejo v smeri izogibanja, drugi pa v smeri približevanja ogrožujočemu dražljaju, je os izogibanje-približevanje postala temelj nove osebnostne dimenzije, ki so jo poimenovali represija-senzitizacija (R-S). Na enem koncu kontinuuma so osebe, pri katerih prevladujejo reakcije izogibanja dražljajem, ki vzbujajo anksioznost, in njihovim posledicam (tipi takih reakcij so represija - blokiranje razumevanja, zanikanje - blokiranje zaznave in racionalizacija - kognitivno prestrukturiranje), na drugem koncu pa se nahajajo osebe, katerih vedenje vključuje poskuse zmanjšanja anksioznosti s približevanjem dražljaju in njegovim obvladovanjem (sem spadata intelektualizacija - razcep med čutvi in razumom ter obsesivno-kompulzivno vedenje).

Na tej podlagi je Byrne (1961) sestavil lestvico represije-senzitizacije (R-S Scale), ki je dokaj zanesljiva, vsebinsko validirana pa je bila s poskusi, ki so ugotavljali prisotnost oziroma odsotnost različnih vrst zaznavne obrambe. Z lestvico so izvedli številne poskuse, ki so pokazali tipične osebnostne lastnosti (različno visoke korelate) represorjev oziroma senzitizerjev, hkrati pa so se osebe obeh skrajnosti razlikovale tudi v prepričanju, kaj lestvica meri (stopnjo osebnostne motenosti po mnenju represorjev, po mnenju senzitizerjev pa iskrenost). Raziskovali so tudi povezavo med R-S in psihično motenostjo (motenost je bila navadno sorazmerna s stopnjo senzitizacije) ter med R-S in običajno vznurjenostjo živčnega sistema (pri represorjih je višja, a se je manj zavedajo). Faktorska analiza pa je skupaj z drugimi raziskavami

pokazala, da gre pri lestvici R-S za dva neodvisna faktorja: defenzivnost (ker lestvica temelji na samooceni, lahko visoka izraženost tega faktorja 'umetno ustvari represorja') in negativno emocionalnost (anksioznost). To je problem, ki ga tudi s kombinacijo več instrumentov zaradi visoke korelacije R-S z anksioznostjo ni mogoče rešiti. Vsekakor se raziskave represije- senzitivizacije v zadnjem času ne ukvarjajo več toliko z lastnostmi ene in druge vrste ljudi, temveč poskušajo razvozlati sam proces represije.

Lestvici R-S je soroden instrument, ki je nastal na podlagi delitve ljudi v iskalce dodatnih informacij in ubežnike pred informacijami v realnih stresnih situacijah. To je Millerjeva lestvica vedenjskega sloga (MBSS), ki s pomočjo predstavitve hipotetičnih stres vzbujajočih situacij, v katerih konstruktivna akcija ni možna, meri dimenzijo izostritev-otopitev (monitoring-blunting). Tudi pri tej lestvici so korelati zelo zanimivi, saj so izostrovalci pokazali višje splošno vzburjenje, po drugi strani pa se je fiziološko vzburjenje zmanjšalo pri obeh ekstremnih skupinah, če je bila količina prejetih informacij v stresni situaciji ustrezna (velika za izostrovalce in majhna za otopljevalce).

OBDOBJE PRVIH RAZISKAV ZAZNAVNE OBRAMBE (1948-1960)

Prvo obdobje so znanomovale mnoge raziskave, ki so potrjevale obstoj zaznavne obrambe. Eksperimenti so temeljili na tahistoskopski prezentaciji dražljajev (besed ali slik) z različnimi emocionalnimi naboji ter na beleženju časov prezentacij, ki so bili potrebni za pravilno prepoznavanje posameznega dražljaja.

Tipičen primer take raziskave je na populaciji študentov izvedel McGinnies (1949). Vsakemu študentu je tahistoskopsko prikazal posamezno besedo in ga vprašal, kaj je videl. Če je bil odgovor napačen, je besedo znova prikazal, vendar tokrat za malce daljši čas. Na podlagi rezultatov je zaključil, da "tabu besede", kot so penis (penis) ali posiljena (raped), vzbujajo anksioznost in so zato bolj inhibirane kot "nevtralne besede" (npr. jabolko - apple).

Dixon (1971) povzema zaključke o tem obdobju takole:

Časovni prag za pravilno poročanje emocionalno ogrožujočih ali anksioznost vzbujajočih besed ali slik se pomembno razlikuje od tistega za bolj nevtralne dražljaje.

Med stopnjo emocionalne produktivnosti vidnih dražljajev in pragom prepoznavanja zanje obstaja odnos v obliki obrnjene U krivulje.

Psihogalvanski refleksi, zabeleženi pred pravilnim prepoznavanjem, so višji za emocionalne kot za nevtralne dražljaje.

Ugibanje pred pravilno prepoznavo se razlikuje med emocionalnimi in nevtralnimi besedami.

Velika večina raziskovalcev je bila torej ob koncu petdesetih let prepričana, da za dokazanost zaznavne obrambe obstaja dovolj trden eksperimentalni material.

ZAZNAVNA OBRAMBA NASPROTI ODGOVORNIM EFEKTOM

'Trdnemu eksperimentalnemu materialu' so začeli mnogi znanstveniki kmalu oporekati. Jedro njihove kritike je temeljilo na ugovoru, da do navidezno višjih pragov ne prihaja zaradi zaznavne obrambe, temveč zaradi procesov, ki so vključeni v odgovarjanje.

Za primer si oglejmo kritiko Howesa in Solomona (1951). Avtorja sta, kot poudarja Mischel (1986), doslej opisanim eksperimentom očitala bistveni pomanjkljivosti:

Opozorila sta, da so uporabljene tabu besede v primerjavi z nevtralnimi precej manj znane poskusnim osebam, saj se redkeje pojavljajo v angleškem jeziku, zato ni čudno, da so jih preizkušanci kasneje prepoznali. Daljši časi prepoznavanja tako izražajo stopnjo poznanosti besed, ne pa nezavedne obrambe proti njihovem pomenu. Pokazala sta, da pride do 'zaznavne obrambe' pri nekaterih besedah, kot so flume (kanal, rečno korito), chaise (vrsta lahke kočije) ali rapt (v ekstazi, začaran, radoveden).

Nadalje sta opozorila, da so bile poskusne osebe postavljene v dokaj neprijeten položaj. V tipičnem postopku je profesor ali asistent sprejel študenta in mu na tahistoskopu predstavil kratek in nejasen dražljaj. Naloga poskusne osebe je bila v bistvu igra ugibanja, v kateri je morala iz bežnih fragmentov sestaviti pravo besedo. Recimo, da je v prvem poskusu videla "r" in "p" in predpostavila, da bi lahko pisalo "rope" (vrv). V naslednjem poskusu je lahko pomislila: "Hudiča, saj to je izgledalo kot 'rape' (posilstvo)!", vendar

je vseeno raje ponovila "rope", kot pa svojo slutnjo povedala profesorju ali asistentu v znanstveni atmosferi laboratorija. Poskusna oseba je tako namerno zadrževala odgovor, dokler ni bila popolnoma prepričana, da je njena zaznava pravilna, za kar je moral biti čas prikaza precej daljši.

Tovrstnim kritikam je sledilo mnogo izvirnih eksperimentov, ki naj bi odpravljali pojav represije odgovorov oziroma odgovornih efektov, vendar to nikomur ni uspelo. Zajonc (1962) je svoj eksperiment, v katerem so morale osebe na tabu besede odgovarjati z nevtralnimi in na nevtralne s tabu besedami, zaključil z besedami, da eksperiment "ni uspel razkriti nič pomembnega o efektu zaznavne obrambe. Pokazalo se je, da prag prepoznavanja ni odvisen od tega, kar je poskusna oseba videla, ampak od tega, kar je morala povedati".

ZATON RAZISKAV ZAZNAVNE OBRAMBE

Po začetnem velikem navdušenju je začelo število raziskav na temo zaznavne obrambe nezadržno upadati. Množica raziskav ni dala možnosti enoznačne interpretacije rezultatov in postalo je jasno, da se zaznavne obrambe ne da demonstrirati z enostavnimi eksperimenti. Zaznavna obramba tako ni bila več vroča tema psiholoških diskusij.

A kljub temu - ali pa prav zaradi tega - je v naslednjih letih sledilo nekaj zelo dobro pripravljenih eksperimentov, ki so nudili vpogled v pojav zaznavne obrambe. Veliko jih je ob novih temah, ki so polnile strokovne psihološke revije, ostalo neopaženih in brez odmeva. V nadaljevanju si bomo ogledali nekatere izmed njih.

PRAG ZAVEDANJA NASPROTI PRAGU PREPOZNAVANJA

Dixon (1971) predpostavlja naslednji napaki prejšnjih eksperimentov:

Vsi se zanašajo na tahistoskopsko predstavitev.

Vsi uporabljajo isto paradigmo tako za preučevanje kot za demonstracijo fenomena.

V ponavljanju tega vzorca naletijo eksperimenti na dve težavi. S tahistostopsko predstavitvijo se vsak preizkušanec zaveda pojava dražljaja, zato se lahko zave tudi kakega drugega aspekta dražljaja. Vsak tahistoskopski blisk lahko priskrbi nekaj delnih informacij, delna (zavedno zaznana) informacija o dražljaju pa se nahaja na kontinuumu s popolno informacijo in prav nič, razen subjektovega poročila, v paradigmi ne označuje kje. Subjektovo poročilo pa je sestavljeno iz dveh informacijskih virov: enega iz dražljaja in enega iz dogodkov, ki imajo lahko (ali pa tudi ne) zvezo s samim dražljajem. Iz vsega sledi, da je zelo težko, če ne celo nemogoče, določiti, koliko informacije je poskusna oseba zavestno prejela.

Obstaja še druga, s prvo povezana komplikacija. Prag prepoznavanja je signaliziran s subjektivnim poročilom o stvari, ki vpliva na fenomenološko reprezentacijo same sebe. Dražljaj tako izpolnjuje tri vloge: je tisti, ki vpliva na lastno (fenomenološko) pojavnost pri subjektu, tisti, ki je prikazan, in tisti, s katerim se o prezentaciji poroča. In še en pomislek obstaja: če je zaznavna obramba v osnovi čutilna, potem nastopi pred verbalnim poročilom, po katerem jo prepoznamo. A kako potem lahko res spoznamo njeno pravo naravo, če lahko njen učinek že izgine, še predno pride do poročanja?

Dixon (1971) zato predlaga pogled na problem iz drugega zornega kota. Med sprejemom dražljaja in verbalnim poročilom so zajeti trije sistemi: čutenje, razsojanje in odgovarjanje. Na vsakega od teh sistemov vplivajo tako specifični faktorji (npr. občutljivost pri čutnem sistemu) kot tudi skupni faktorji (prejšnje izkušnje, stopnja vzbujenosti), ki pa lahko na vsakega od sistemov vplivajo v drugo smer. Poskusi razlage fenomena, kot je zaznavna obramba, morajo zato vključevati analizo dogajanja na zgodnejši stopnji. V našem primeru, ko zaznavna obramba vpliva na prag prepoznavanja, moramo pozornost usmeriti na prag zavedanja, kar nam nudi več prednosti: s preučevanjem praga zavedanja lahko ugotovimo, ali sta prag zavedanja in prag prepoznavanja povezana (kar je nujno, če je zaznavna obramba v osnovi res čutna), hkrati pa je poročanje "vidim - ne vidim" neodvisno od vsebine dražljaja. Istočasno nam uspe tudi tisto, kar je pri preučevanju praga prepoznavanja vedno spodletelo: učinek vsebine dražljaja na prag in učinek praga na poročanje sta ločena.

Na podlagi takega razmišljanja je Dixon (1958, po Dixon, 1971) izvedel eksperiment, kjer je meril spremembe v občutljivosti enega očesa, medtem ko je drugemu prezentiral dražljaje s podpražno jakostjo. Tak eksperimentalni

načrt naj bi imel tri prednosti: loči vhodni in izhodni kanal; podpražnost je dosežena z jakostjo namesto s trajanjem dražljaja, tako da subjekt ne ve, da je stimuliran, hkrati pa ni potrebno nadzirati, koliko vidi, ker ne vidi ničesar; in odvisna spremenljivka je vidna občutljivost (ali zavedanje) za emocionalno nevtralen, brezpomenski dražljaj - svetlobno točko.

Naloga poskusne osebe je bila s pritiskanjem na kontrolni gumb vzdrževati stanje, ko je temnejša točka nevidna, svetlejša pa ravno še vidna. Rezultati so pokazali, da se ob subliminalni prezentaciji emocionalno vzburljivih besed desnemu očesu zmanjša občutljivost levega očesa, s katerim je poskusna oseba 'nadzorovala' par točk. Avtor dodaja, da bi bilo fenomen, četudi je poskus pokazal njegovo obrambno naravo, treba jemati zgolj kot vratarja informacijskega toka, ki lahko prehod zapira ali odpira.

Naslednji eksperiment (Dixon in Haider, 1961, po Dixon, 1971) je popravil nekatere slabosti prvega. Dražljajski material so sestavljale štiri besede, tako da sta imeli emocionalni besedi "cancer" (rak) in "breast" (prsi) večjo frekvenco kot nevtralni besedi "stance" (poza) in "recant" (preklicati), kar izključuje vpliv redkosti emocionalnih besed kot kritični faktor pri spremembi praga. Več deset neodvisnih ocenjevalcev je pred tem rangiralo štiri besede glede na stopnjo "vzbujanja neprijetnih emocij". Med subliminalne dražljaje pa je bil vključen tudi pravokotnik enake velikosti in svetlosti kot prezentirane besede, kar naj bi izključilo vpliv same svetlobe na prag. Rezultati podpirajo tiste iz prejšnjega eksperimenta: beseda "cancer" je povzročila pragove, ki so bili pomembno večji od tistih pred predstavitvijo dražljaja in hkrati pomembno večji od tistih pri besedah "stance" in "recant".

PRISTOP SENZORNEGA SKALIRANJA

Nekoliko drugačno paradigmo merjenja zaznavne obrambe je razvil Worthington (1969). Predpostavil je, da bo, če emocionalno vzburljajoč dražljaj zviša prag zaznavanja, oseba ta dražljaj zaznala kot temnejšega od objektivno enako svetlega nevtralnega dražljaja.

Preverjanja svoje predpostavke se je Worthington lotil na dva načina, v obeh pa je uporabil metodo primerjanja parov. V prvem eksperimentu je na zaslon istočasno projiciral dve besedi enake svetlosti pod mejo prepoznavanja, tako da ju je preizkušanec zaznal le kot pramena svetlobe in ni vedel, da predstavljata besedi. Preizkušancem je povedal, da se pramena minimalno

razlikujeta v svetlosti, njihova naloga pa je povedati, kateri je svetlejši. Eksperiment ni dal statistično pomembnih rezultatov in zdelo se je, da tovrstni pristop ni uspešen.

Drugače pa je bilo z drugim eksperimentom. Tokrat so morali preizkušanci zopet primerjati pare 'pramenov' svetlobe, ki pa niso bili prikazani simultano, temveč sukcesivno z arbitrarno določenim presledkom 10 sekund. Tolmačenje je bilo naslednje: če emocionalna vsebina res spremeni prag zaznavanja, ga spremeni za celotno vidno polje istočasno, zato zajame obe prikazani besedi istočasno. Da bi se lahko pojavil efekt, je tako potrebno dražljaja časovno ločiti, presledek pa mora biti dovolj dolg za spremembo praga. Predviden čas za spremembo naj bi bil 5 do 6 sekund, 10 sekund pa se je zdela dovolj 'varna' meja. Nadaljnja analiza je pokazala, da se dobljene rezultate da skalirati, vrstni red od fenomenološko najtemnejše do najsvetlejše besede pa se je dobro ujemal z razporeditvijo od emocionalno najbolj negativne do emocionalno najbolj nevtralne besede, ki jo je opravila skupina 160 študentov (korelacija je znašala 0.85).

ZAZNAVNA VIGILNOST

Vrsta eksperimentov s konca štiridesetih in prve polovice petdesetih let, ki so jih izvedli psihologi, kot so Atkinson, Brunner, McClelland, McGinnies (po Mischel, 1985), kaže na večjo občutljivost preizkušancev za dražljaje, ki so povezani z njihovimi potrebami ali imajo za njih večji pomen (večjo vrednost) kot 'nevtralni' dražljaji. Zvišana občutljivost se kaže bodisi kot nižji prag prepoznavanja bodisi kot selekcija 'relevantnih' dražljajev kot najbolj izrazitih v primeru, ko so bili vsi dražljaji pod prepoznavnim pragom. Fenomen so poimenovali zaznavna vigilnost.

Vsi omenjeni avtorji se strinjajo, da vigilnost obstaja oziroma da obstaja odnos med motivacijo in percepcijo in da je ta odnos organizmu koristen v smislu večje občutljivosti za dražljaje, ki zadovoljujejo potrebe. Neskladanje pa obstaja pri razlagi mehanizma tega pojava.

ZAKLJUČEK

Z razvojem psihoanalitične teorije, predvsem pojma nezavednega potlačevanja (represije), se je v psihološki znanosti pojavil pojem zaznavne obrambe - represije na zaznavnem nivoju. Zaradi predpostavke o subliminalni percepciji, ki jo vsebuje, ter zaradi navidezno lahke preverljivosti fenomena, je bilo izvedeno ogromno eksperimentov, ki so skušali potrditi ali zavreči obstoj zaznavne obrambe. Eksperimenti so bili sprva zelo 'naivni' in slabo metodološko zastavljeni, ob stalni in vsestranski kritiki pa so postajali vedno boljši. Zanimanje za sam pojav zaznavne obrambe je sicer počasi zatonilo, a ravno v času zatona in po njem so bili izvedeni metodološko najboljši eksperimenti.

Primerne predpostavke za nadaljnje raziskovanje zaznavne obrambe bi lahko bile:

Zaznavna obramba je pojav, ko zaradi emocionalne kvalitete dražljaja pride do spremembe zaznavnega praga.

Nivo informacijskega procesiranja, na katerem deluje zaznavna obramba, je pod nivojem, ki je (še) dostopen zavesti. Ali drugače: nivoju procesiranja, na katerem deluje zaznavna obramba, so dostopni tudi dražljaji, ki so sicer prešibki, da bi lahko prišli do zavesti.

Smer spremembe zaznavnega praga je odvisna od strukture osebnosti in se v grobem sklada z dimenzijo represija-senzitizacija.

Kadar ima človek možnost, da uporabi aktivne mehanizme obrambe pred dražljaji, jih bo uporabil.

Pri zasnovi eksperimentov bi bilo verjetno treba več pozornosti posvetiti izbiri emocionalno različno nabitih besed. Emocionalni naboj, ki ga nosi določena beseda, najbrž ni univerzalen, pač pa se razlikuje od posameznika do posameznika. Vsak posameznik ima z označencem, katerega označevalec je določena beseda, različne izkušnje (lahko popolnoma nasprotni kot nekdo drug), zato bi bilo 'vplivne' besede verjetno potrebno izbirati za vsakega preizkušanca posebej. Pri tem pa postopki, ki se 'odvijajo' na zavestnem nivoju (kot na primer Q-sort), najbrž ne bi bili primerni, pač pa bi besede lahko izbirali s pomočjo beleženja psihogalvanskega refleksa.

Naslednja izboljšava eksperimentalnega postopka bi bila lahko uporaba obeh polov emocionalnega naboja besed. Eksperimenti so pokazali, da lahko osebe na neprijetne dražljaje reagirajo obrambno (z višanjem zaznavnega praga), lahko pa tudi ravno obratno (z nižanjem zaznavnega praga). Kako pa reagirajo na prijetne, emocionalno pozitivne dražljaje? Temeljijo procesi, udeleženi v zaznavni obrambi, zgolj na intenzivnosti emocionalnega naboja dražljaja, ali je (in če, kako?) potrebno upoštevati tudi njihovo valenco?

Če bi se naslonili na Worthingtonov eksperiment, bi se morda dalo kaj spremeniti na bolje tudi pri sami izvedbi. Namesto svetlosti samih subliminalno prikazanih besed bi preizkušanci lahko presojali svetlost njihove podlage, s čimer bi se dodatno preprečila možnost, da bi na preizkušance vplivali drugi dejavniki kot le sprememba zaznavnega praga, saj posameznik ne bi ocenjeval dražljaja, ki je emocionalno nabit.

V splošnem bi moral bilti za preučevanje zaznavne obrambe primeren poglobljen eksperiment z manjšim številom poskusnih oseb. Izkušnje psihofizike namreč kažejo, da osnovni zaznavni fenomeni pod vplivom neodvisnih spremenljivk bolj variirajo intrapersonalno kot interpersonalno, zato lahko ugotovitve poglobljenih raziskav na posamezniku posplošujemo na širšo populacijo.

Pregled problematike zaznavne obrambe smo zaključili z nekaj sugestijami glede možnih osvežitev eksperimentalnega pristopa. S tem smo po eni strani potrdili, da je problem zaznavne obrambe v psihologiji vse prej kot dorečen, po drugi strani pa se na področju znanosti ravno v odpiranju vedno novih vprašanj in v nenehnem preverjanju trditev iz preteklosti kaže napredek pri preučevanju nekega pojava.

REFERENCE

1. Byrne, D. (1961). The Repression-Sensitisation Scale: Rationale, Reliability, and Validity. *Journal of Personality*, 29, 334-349.
2. Dixon, N.F. (1971), Subliminal Perception - The Nature Of A Controversy, London: McGraw-Hill.
3. Howes, D.H., Solomon, R.L. (1951). Visual Duration Threshold as a Function of Word-Probability. *Journal of Experimental Psychology*, 41, 401-410.
4. Lamovec, T. (1990). Poimovanje obrambnih mehanizmov nekda j in danes. *Anthropos*, 22, 1-2, 65-76.
5. McGinnies, E. (1949). Emotionality and Perceptual Defence. *Psychological Review*, 56, 244-251.
6. Mischel, W. (1986). Introduction to Personality - A New Look, Fourth Edition. Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
7. Robinson, D.N. (1984). Psychobiology and the Unconscious. V Bowers, S.K., Meithenbaum D. (Ed.), The Unconscious Reconsidered. New York: John Wiley and Sons.
8. Worthington, A.G. (1969). Paired Comparison-Scaling Of Brightness Judgements: A Method for the Measurment of Perceptual Defence. *British Journal of Psychology*, 60, 3, 363-368.
9. Zajonc, R.B. (1962). Response Supression in Perceptual Defence. *Journal of Experimental Psychology*, 64, 206-214.

OSTALI VIRI

1. Barber, P.J. (1975). Experimenter Bias and Subliminal Perception. *British Journal of Psychology*, 66, 3, 357-372.
2. Barber, P.J., De la Mahotiere, C. (1982). Perceptual Defence: Attempted Replication Using the Dark Adaptation Paradigm. *Canadian Journal of Psychology*, 36, 1, 94-104.
3. Bootzinn, R.R., Stephens, M.W. (1967). Individual Differences and Perceptual Defence in the Absence of Response Bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 4, 408-412.
4. Dember, W.N., Warm J.S (1979). Psychology Of Perception, 2nd Edition. New York: Holt, Reinhart and Winston.
5. Freeman, J.T. (1954). Set or Perceptual Defence? *Journal of Experimental Psychology*, 48, 4, 283-288.

6. Lamovec, T. (1990). Pojmovanje obrambnih mehanizmov nekdanj in danes (2.del). *Anthropos*, 22, 3-4, 197-208.
7. Natsoulas, T. (1965). Converging Operations for Perceptual Defence. *Psychological Bulletin*, 64, 6, 393-401.

PODPORNIM VIDIKOM

Alenka Koboli

KLJUČNE BESEDE: supervizija, razvoj supervizije, usmerjenost supervizije

KEY WORDS: supervision, development of supervision, elements of supervision

POVZETEK

Supervizija kot proces in metoda poklicne refleksije se iz ožjega, predvsem psihoterapevtskega dela tudi pri nas širi na različna področja, ki jih pokrivajo poklici, kjer je delo z ljudmi bistvena prvina. Torej tudi socialni in pedagoški poklici. V prispevku predstavljam nekatere značilnosti razvoja supervizijske misli, njeno teoretično utemeljenost in praktično usmerjenost. Evaluiram zlasti dva elementa, ki jih supervizija zaobsega, in sicer izobraževalni in podporni vidik. Poskušam odgovoriti na dilemo, ali lahko supervizija integrira oba cilja in kako. Pri tem se opiram na integrativne modele supervizije. Le-ti združujejo elemente sistemske teorije, psihodinamskega razumevanja, teorij učenja, spoznanj socialne konstrukcije tudi poklicne realnosti, znanje o skupinah in strukturiranju skupin in kontekst odnosov v profesionalnem polju.

SUPERVIZIJA MED IZOBRAŽEVALNIM IN PODPORNIM VIDIKOM

Alenka Kobolt

KLJUČNE BESEDE: supervizija, razvoj supervizije, usmerjenost supervizije

KEY WORDS: supervision, development of supervision, elements of supervision

POVZETEK

Supervizija kot proces in metoda poklicne refleksije se iz ožjega, predvsem psihoterapevtskega dela tudi pri nas širi na različna področja, ki jih pokrivajo poklici, kjer je delo z ljudmi bistvena prvina. Torej tudi socialni in pedagoški poklici. V prispevku predstavljam nekatere značilnosti razvoja supervizijske misli, njeno teoretično utemeljenost in praktično usmerjenost. Evaluiram zlasti dva elementa, ki jih supervizija zaobsega, in sicer izobraževalni in podporni vidik. Poskušam odgovoriti na dilemo, ali lahko supervizija integrira oba cilja in kako. Pri tem se opiram na integrativne modele supervizije. Le-ti združujejo elemente sistemske teorije, psihodinamskega razumevanja, teorij učenja, spoznanj socialne konstrukcije tudi poklicne realnosti, znanje o skupinah in strukturiranju skupin in kontekst odnosov v profesionalnem polju.

ABSTRACT

Supervision as a process and method of professional reflection is highly developed in the field of psychotherapeutic work. But not only there. The article presents some characteristics of the development of the supervision, its theoretical backgrounds as well as its application.

Two elements, the educational and supporting one, are evaluated. The dilemma whether both elements, education and support, can be integrated is to be estimated with the help of the integrated models of supervision. These models comprehend the elements of system theory, psychodynamics, theory of learning, social construction of reality, group dynamics and team work development.

OPREDELITEV IN UMESTITEV SUPERVIZIJE

Supervizijo razumem kot proces poklicne refleksije strokovnjaka, ki profesionalno dela z ljudmi na psihološkem, psihoterapevtskem, pedagoškem, socialnem, socialno pedagoškem področju. Ta proces refleksije omogoča evalvacijo različnih vidikov dela, hkrati s tem pa pomeni tudi pridobivanje večje poklicne kompetence in poglobljen vpogled v dogajanje, v katerega smo vpleteni pri opravljanju poklica.

Delo z ljudmi je področje, kjer si ne moremo pridobiti "dokončne poklicne kompetence", saj so pogoji uporabe strokovnega znanja večdimenzionalni, mnogopomenski in spreminjajoči. Res je sicer, da se je supervizija prav na področju socialnega dela najprej začela razvijati z namenom hitrejšega strokovnega napredovanja v ospredju katerega je bil predvsem didaktičen vidik. Morda je v tem vzrok da mnogi manj poučeni, supervizijo še danes razumejo kot eno izmed dodatnih edukativnih, včasih celo nadzornih možnosti. Hkrati pa je tudi res, da se v svojem razvoju in širjenju ni mogla zaustaviti zgolj na tem nivoju, segala je tudi na področje evalvacije lastnega prispevka oziroma osebne udeležbe pri delu. S tem je iz izobraževalnega prešla na področje podpore in avtorefleksije pri individualnem poklicnem razvoju.

Zapletenost psihološkega, pedagoškega in socialnega profesionalnega prostora in obremenjenost, ki jo doživljajo delavci v tako imenovanih "poklicih pomoči" lahko vodi do pojavov izgorelosti, ki je vse preveč pogosta posledica, na kar smo posebej pozorni v zadnjem času. Tako je supervizija postala tudi metoda, s katero poskušajo preprečevati te neugodne posledice poklicnega tveganja.

Supportivni elementi supervizije so usmerjeni zlasti v pridobivanje zmožnosti evalvacije tako kognitivnega kot emotivnega odzivanja na poklicne probleme, omogočanje distance in lastnega "pogleda od zgoraj", ki obsega analizo profesionalnih odnosov in hkrati tudi presojanje svojih strokovnih postopkov. Iz povedanega je razvidno, da se obeh vidikov kljub zamikom v procesu časovnega (torej zgodovinskega) razvoja supervizije ne da povsem jasno in enoznačno ločevati. Poudarki obeh premis v posameznem supervizijskem procesu so lahko seveda tudi dokaj različni. Odvisni so od potreb udeležencev v superviziji in na njih temelječih ciljih, ki jih postavimo ob začetku posameznega supervizijskega procesa.

NEKAJ MISLI O RAZVOJU IN RAZLIČNIH KONCEPTIH SUPERVIZIJE

Morda bo k osvetlitvi vprašanja, ki si ga zastavljam v prispevku, pripomogel kratek skok v zgodovino razvoja supervizije, ki bi ga lahko v osnovnih obrisih predstavili kot štiristopenjskega. (Po Wieringa, 1979):

- začetna faza razvoja supervizije (1870 do 1900, zlasti v ZDA), ko se je kot metoda uveljavila zlasti v socialnem delu. Njen cilj je bil skupinska analiza študije primera, ki je vsebovala zlasti elemente edukativnega razvoja poklicne kompetence novih delavcev na socialnem področju;
- v fazi "psihologizacije" supervizije (okoli 1900 do 1960), so se razvijali zlasti psihoanalitski koncepti dela in evaluacije. Osrednje teme te faze so se oblikovale v individualni superviziji, katere središčna usmerjenost so bili zlasti transferni in kontratransferni mehanizmi. V tem času je supervizija postala sestavni del izobraževanja psihoterapevtov. Na področju socialnega dela pa je v tem razvojnem obdobju presegla zgolj didaktično usmerjenost;

- v tretji fazi, fazi tako imenovane "sociologizacije" supervizije (okoli 1960-1970), v razvoju prevlada skupinsko-dinamičen diskurz; v supervizijski proces se vključujejo skupine in timi. To obdobje pomeni tudi trdno zasidranje supervizije na različnih delovnih področjih, kot so psihologija, psihiatrija, socialno in pedagoško delo;
- faza diferenciacije in specializacije (od 1970 do danes) supervizijskih modelov, ko posamezne stroke na osnovi doseženega razvoja razvijajo svoje, bolj ali manj integrativne oziroma specializirane modele. Zaradi tega zasledimo danes precejšnjo raznolikost v poudarkih in v metodičnih izpeljavah supervizijskega procesa. Vzporedno se razvijajo tudi poskusi integracije različnih modelov in oblikovanje celovitejših in interdisciplinarnih supervizijskih pristopov.

Opisani razvoj ni potekal ločeno od teoretičnih diskurzov na omenjenih področjih. Ugotovimo lahko, da so na razvoj supervizije vplivale predvsem: psihoanalitična misel, teorija polja kot življenjskega prostora, kognitivne teorije, teorije učenja, komparativna raziskovanja človekovega ravnanja, teorija komunikacij in interakcij, skupinsko-dinamična znanja in ne nazadnje tudi koncepti humanističnih šol, kar je zlasti vidno v razvoju supervizije na socialnem in pedagoškem polju.

Iz povedanega sledi, da ločevanje supervizije zgolj na izobraževalne in podporne elemente ne zajame celotnega prostora, ki ga supervizija v različnih strokovnih prostorih danes obsega. Tako se tudi ta članek loteva le členitve ozkega dela supervizijske misli, zlasti tiste, ki se je uveljavila na socialnem in pedagoškem področju.

Kljub temu ne bo odveč, če kratko predstavim vsaj eno izmed razvrstitev teoretskih zasnov oziroma konceptov supervizije. Pokaže nam namreč ne le različnost konceptov, temveč tudi različnost njihove uporabe.

V ta namen sem delno preoblikovala in v večje skupine strnila Pallaschov opis različnih supervizijskih modelov. (Pallasch 1992):

- psihoanalitično orientirana supervizija - v klasičnem modelu in v modelu Balintovih skupin (ki so razvite tudi v našem prostoru) ter tretji model tematsko orientirane skupinske supervizije po modelu Ruth Cohen;

- supervizija skupinsko-dinamičnega koncepta, ki je usmerjena zlasti v prepoznavanje in oblikovanje transparentnosti na polju dinamike in procesov ter struktur skupine. Ta model se izkaže kot posebej koristen za supervizijo timov, ki so na področju pedagoškega in socialnega dela prej pravilo kakor izjema;
- k "uporabniku" usmerjen model supervizije, ki temelji na Rogersovi nedirektivni pogovorni oziroma svetovalni doktrini, v ospredju katere najdemo posebno podporne elemente, namenjene osebnostni in strokovni rasti profesionalne osebe, od česar pridobijo tudi njegovi klienti;
- supervizijski modeli, ki temeljijo na posameznih terapevtskih modelih, kakor so na primer geštalt terapija, transakcijska analiza, realitetna terapija in vrsta drugih šol, ki so razvile lastne supervizijske modele. V njih oblikujejo procese poklicne evalvacije po teoretskih zasnovah razumevanj težav in motenj in modelov intervencij;
- supervizija, usmerjena v analizo delovanja organizacij oziroma sistemov, katere usmeritev in utemeljitev je vezana na prepoznavanje vpetosti v sisteme, medsebojne odvisnosti in prepletenosti socialnih prostorov in posameznikovih vlog v njih;
- supervizija, usmerjena na proučevanje procesa oblikovanja sodb, mnenj in stališč, ki temelji na teoretičnih premisah R. Steinera in poteka v atmosferi analize lastnih poklicnih stališč in prepričanj;
- supervizija, usmerjena v procese učenja, ki ima poudarjen tako instruktorsko-didaktičen element kot tudi element analize sproženih učnih procesov pri udeležencih v prostorih vzgoje in izobraževanja ter socialnega in socialno-pedagoškega dela.

Glavni razločevalni vidik med omenjenimi skupinami supervizije je teoretična zasnovanost in usmerjenost analize v procesih. Iz tega prikaza še ni mogoče zanesljivo sklepati, koliko posvečajo posamezni koncepti pozornost izobraževalnim in podpornim aspektom. Mogoče pa je ugotoviti, da so ti poudarki različni.

Elementi, prisotni v vseh supervizijskih modelih, so nedvomno:

1. supervizija je proces učenja,
2. analiza poklicnega polja,
3. evaluacija lastne udeležbe v tem polju,
4. usmerjena je na odnose s klienti in na procese, ki se v tem odnosu
5. odvijajo,
6. ter v analizo dinamike in odnosov med člani profesionalnega tima.

Mnogi avtorji, med njimi tudi J. Hargens in U. Grau (1992), opredeljujejo supervizijo kot srečanje dveh ekspertnih sistemov. Prvi je supervizant, ki je strokovnjak na svojem področju in si v procesu poklicne refleksije postavlja vprašanja. Drugi- supervizor - pa ni tisti, ki bi na ta vprašanja odgovarjal. Ima le znanje in veščine, kako ravnati s sistemi vprašanj. In v tem procesu je pomembna tako njegova strokovna kompetenca, ki omogoča realizacijo izobraževalnih aspektov, zanemarljiva pa tudi ni stran njegove občutljivosti, da zazna in se odzove na supervizantove potrebe po podpori in razbremenitvi.

Hawkins in Shohet (1990) v svojem preglednem delu o superviziji na področju "poklicev pomoči" pravita, da lahko k izobraževalnemu polu supervizije prištevamo zlasti redno refleksijo lastnega dela usmerjeno v analizo vsebin in procesov dela. Gre za kognitivno pregledovanje tako celovitih procesov kot posameznih postopkov. V ta pol sodi tudi razvoj razumevanja poklicnih postopkov in pridobivanje novih spretnosti ter dodatnih informacij. S tem je povezano oblikovanje drugačnih zornih kotov razmišljanja, "gledanja na svoje delo" in oblikovanje novih stališč.

Pomembna je še ena edukativna dimenzija. Večinoma so tako pedagoški kot socialno-pedagoški delavci vezani na timsko delo (tim vzgojiteljev v stanovanjski skupini, pedagoški tim, ki dela z enim učencem, strokovnjaki različnih profilov, ki delajo s posameznikom...). Temeljna zahteva, da bo njihovo delo res učinkovito, je medsebojna usklajenost in razdelitev delovnih nalog ter področij njihovih intervencij. Od medsebojne usklajenosti je odvisen vpliv njihovega delovanja na "uporabnika-klienta" in ne nazadnje učinkovitost njihovega dela. Supervizija kot proces refleksije celotnega delovnega področja omogoča doseganje te medsebojne usklajenosti in konsenza med njimi. Nadalje supervizija omogoča oblikovanje stila temeljne komunikacije med člani tima, znotraj tega pa tudi posredovanje bistvenih informacij o zaznavanju oziroma razumevanju posameznih procesov. S tem omogoča "učenje drug od drugega" izmenjavo stališč in poglobljeno

razumevanje celotnega delovnega konteksta. Kot posredne učinke supervizije tima lahko naštejemo tudi boljše načrtovanje dela, večjo koordinacijo med člani tima, s tem pa tudi boljše medsebojno razumevanje in podporo, ki so jo sposobni nuditi drug drugemu.

Izobraževalna usmerjenost supervizije se izkaže za bolj primerno in koristno za tiste strokovne delavce, ki šele začenjajo poklicno pot. Anglin (1993) v prispevku, kjer posreduje kanadske izkušnje s supervizijo na vzgojnem področju, poudarja, da so učitelji in vzgojitelji pripravniki, ki so se vključili v supervizijski proces v prvem letu opravljanja poklica, mnogo hitreje napredovali v pridobivanju avtonomnosti in poklicne kompetence od kolegov, ki te možnosti niso imeli. Proces njihovega poklicnega zorenja se je s pomočjo supervizije pospešil, saj so imeli možnost rednega preverjanja in primerjanja svojih intervencij in postopkov s posegi kolegov. Proces medsebojnega učenja in iskanja različnih rešitev jim je pomagal presegati neustrezne poklicne strategije.

Delno sodi v okvir izobraževalnega pola supervizije še usmeritev, ki se je razmahnila zlasti v zadnjih letih, ko vključuje supervizijski proces tudi analizo delovanja ustanove (šole, vzgojnega zavoda, centra za socialno delo, bolnišnice...) in omogoča strokovnim delavcem teh ustanov razširiti optiko gledanja iz posameznih primerov "uporabnikov" na celoten institucionalni aspekt delovanja ustanove. To hkrati omogoča ozaveščanje lastne profesionalne vloge v socialnem in institucionalnem kontekstu. Iz te pozicije daje strokovnemu delavcu več avtonomnosti in moči za vpogled v lastne odvisnosti in iskanje možnosti za preseganje utečenih, morda neustreznih in neučinkovitih vzorcev profesionalnega dela.

Če poskušam v nadaljevanju opredeliti še suportivne vidike supervizije, bi lahko (po Hawkinsu in Shohetu) navedla predvsem možnost, ki jo supervizijski proces daje udeležencu, da s svojimi vprašanji ne ostane sam, da ima "ušesa", ki SLIŠIJO in ki RAZUMEJO njegove dileme; da mu "usta" supervizorja in kolegov v supervizijski skupini pomagajo pri oblikovanju novih vprašanj. Morda se bodo ta nova vprašanja, ki si jih supervizant zastavlja, lotila problema z novega zornega kota, ki je bil zanj doslej zastrt. RAZMISLEK v dvoje ali v troje je več oziroma ima vsaj možnost, da je VEČ, kakor razmislek v samoti. Seveda je občutje varnosti in razvidnosti v dvojici ali v skupini, kjer poklicna refleksija poteka, temeljni predpogoj za dober supervizijski proces. In če k temu dodamo še možnost "slišati", kako si na svoja vprašanja odgovarjajo kolegi istega ali sorodnih poklicev, je krog učenja

in podpore (izobraževalni in podporni vidik) še bolj celovit. Vsekakor pa je suportivni element supervizije tesno povezan s supervizantovo motivacijo za refleksijo lastnega dela.

Prispevek lahko zaključim s še vedno prisotno dilemo. Ali je torej supervizija proces, ki je predvsem izobraževalen ali predvsem podporen? Menim, da je iz doslej povedanega razvidno, da je oba vidika supervizijskega procesa možno ločiti predvsem teoretično, da pa se praktično oba prepletata v medsebojni odvisnosti in izmenjavi skozi celoten proces. Razmerje med obema elementoma je odvisno od vsakokratnih ciljev, ki si jih udeleženci postavijo ob začetku supervizije. Cilji pa so odvisni od konkretnih potreb udeležencev in na njih temelječem dogovoru vseh, ki v tem procesu sodelujejo.

Sodobni koncepti supervizije na področju socialnega in pedagoškega dela so večinoma integrativni in enakovredno združujejo elemente systemske teorije, psihodinamskega razumevanja. Upoštevajo teorije učenja, spoznanja o socialni percepciji, o vlogah in odnosnih položajih, ne le supervizorja in supervizanta temveč odnose z vsemi osebami, s katerimi supervizant dela. To vpelje v supervizijo širši kontekst odnosov, v katerih delujeta oba. Iz tega zornega kota se kaže systemska teorija kot metateorija in pomeni splošni okvir integrativnega supervizijskega modela. Plodno jo dopolnjujejo ostale omenjene prvine. In med njimi imajo v supervizijskem procesu mesto tudi v prispevku orisani elementi edukativnosti in suportivnosti.

LITERATURA

1. ANGLIN, J. (1993) Supervision in residential care in Canada, prispevek na simpoziju o superviziji, Preddvor 1993
2. HAWKINS, P., SHOHET, R., (1989), Supervision in the helping professions, An individual, group and organizational approach, Open University Press.
3. HARGENS, J., GRAU U., (1992), Konstruktivistisch orientierte Supervision - Nutzen und Nützen selbstrückbezüglicher Reflexionen, v Reimers (izd.): Beratung, Training, Supervision, Juventa.

4. PALLASCH W., (1992), Eine Bestandaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in Pädagogischen Arbeitsfeldern; Pädagogische Training, v Beratung, Training, Supervision, Juventa.
5. WIERINGA C., (1979) Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen, v Akademie für Jugendfragen (izd), Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution.

Bojan Dekleva

KLJUČNE BESEDE: supervizija, razvojni projekti, profesionalizacija

KEYWORDS: supervision, developmental projects, professionalisation

POVZETEK

Supervizija kot posebna metoda strokovnega usposabljanja, spremljanja in podpore se je doslej najmočnejše uveljavila (in institucionalizirala) na področju klinične psihologije. V zadnjih nekaj letih jo vse pogostejše srečujemo še na drugih področjih psihološkega dela, v socialnem skrbstvu in na področju pedagoških dejavnosti, kjer gre za intenzivno delo z ljudmi. Slovensko Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je začelo v zadnjih letih financirati tako imenovane razvojne in preventivne programe. V njegovih razpisih za te programe se je pojavila - kot eden od pogojev za njihovo financiranje - tudi zahteva po organiziranju supervizije za izvajalce the

SUPERVIZIJA ZA RAZVOJNE PROJEKTE - NJENO RAZUMEVANJE, DOSEDANJA PRAKSA IN BODOČE POTREBE

Bojan Dekleva

KLJUČNE BESEDE: supervizija, razvojni projekti, profesionalizacija

KEYWORDS: supervision, developmental projects, professionalisation

POVZETEK

Supervizija kot posebna metoda strokovnega usposabljanja, spremljanja in podpore se je doslej najmočneje uveljavila (in institucionalizirala) na področju klinične psihologije. V zadnjih nekaj letih jo vse pogostejše srečujemo še na drugih področjih psihološkega dela, v socialnem skrbstvu in na področju pedagoških dejavnosti, kjer gre za intenzivno delo z ljudmi. Slovensko Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je začelo v zadnjih letih financirati tako imenovane razvojne in preventivne programe. V njegovih razpisih za te programe se je pojavila - kot eden od pogojev za njihovo financiranje - tudi zahteva po organiziranju supervizije za izvajalce the

programov. Članek analizira značilnosti izvajanja supervizije v 113 od 225 takih projektov v letih 1993 in 1994.

ABSTRACT

Supervision as a specific method of professional education, training, support and reflection has been till now to the greatest degree developed and used in the field of clinical psychology and psychotherapy. But in the last years it has been more and more emphasised also in the fields of social care and educational activities. Slovenian Ministry of work, family and social affairs has started in the last two years to fund so-called "preventive and developmental programmes", where the implementation of supervision in the programme was one of the conditions for funding. This paper analyses characteristics of supervision processes which have been implemented in the 113 of the 225 such projects.

UVOD

Supervizija kot posebna metoda strokovnega usposabljanja, spremljanja in podpore se je doslej najmočneje uveljavila (in institucionalizirala) na področju klinične psihologije. V zadnjih nekaj letih jo vse pogosteje srečujemo še na drugih področjih psihološkega dela, v socialnem skrbstvu in na področju pedagoških dejavnosti, kjer gre za intenzivno delo z ljudmi. Vrednost in pomen supervizije še posebej vidijo strokovnjaki, ki delajo v posebno obremenjujočih pogojih dela, kjer morajo delovati samostojno z obilo zavestne refleksije ter kjer razvijajo inovativne oblike dela, za katere še ni na voljo dovolj trdnih podpornih struktur.

Med mnogimi opredelitvami supervizije navajam štiri, ki s(m)o jih v zadnjih dveh letih pogosteje uporabljali ali citirali v okviru procesa razvijanja domačega modela uvajanja supervizije in usposabljanja za njeno izvajanje (v okviru razvijanja podiplomskega specialističnega študija supervizije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani). Supervizija je:

- "metoda na področju usposabljanja poklicnih delavcev, ki je namenjena učenju neodvisnega in integrativnega delovnega v poklicih, kjer igrajo pomembno vlogo odnosi med delavcem in stranko" (Lighthart, cit. po Dekleva, 1993);
- "posebna didaktična metoda, ki je usmerjena k integraciji poklicnih znanj in spretnosti ter k poklicnemu in osebnostnemu razvoju strokovnega delavca" (Luttinkholt, cit. po Kobolt, 1992);
- "odprta refleksija o lastnem poklicnem udejstvovanju, ki temelji na simetrični komunikaciji in se izogiba vrednostnim ter klišejskim sodbam" (Kobolt, 1995);
- "posebna učna, razvojna in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da preko lastnih izkušenj prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, se razbremeni napetosti in stresov ter kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto" (Žorga, 1995).

Na različnih področjih psihološkega dela je bila supervizija doslej uveljavljena v zelo različnih merah in na zelo različne načine. Morda so metodo supervizije ponekod (vendar domnevno zelo redko) uporabljali v okviru izvajanja pripraviškega usposabljanja, najbolj pa je bila uveljavljena na področju psihoterapevtskega dela ter usposabljanja zanj. V okviru mnogih sistemov usposabljanja za psihoterapevtsko delo predstavlja supervizija obvezni del, izraz supervisor pa je praviloma prihranjen za označevanje najvišje stopnje formalne usposobljenosti.

Na drugih področjih psihološkega dela se supervizija ni opazneje uporabljala niti ne sistemsko urejala. Prav v zadnjih nekaj letih pa se je, tudi na formaliziran način pojavila na dveh novih področjih: v okviru socialnih in pedagoških dejavnosti. V okviru slednjih najdemo supervizijo predvsem na področju vzgojnega in prevzgojnega dela (npr. Psihohigiena, 1993; Didaktični ..., 1994; Dekleva, 1995). Na področju socialnih dejavnosti pa se je na svojstven način formalizirala in institucionalizirala v okviru financiranja tako imenovanih razvojnih in preventivnih projektov, ki jih preko vsakoletnih razpisov financira Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (v nadaljevanju - "ministrstvo"). V teh razpisih je načrtovanje in izvajanje supervizije postavljeno celo kot zahtevana značilnost oziroma pogoj za financiranje.

Ministrstvo nikjer ne utemeljuje podrobneje pomena supervizije za razvojne projekte. V poskusu take utemeljitve Žorga (1995) meni, da delo

strokovnjaka v razvojnem projektu zahteva "veliko mero fleksibilnosti in učenje novih strokovnih vlog", pri čemer supervizija lahko pomaga pri spodbujanju sprotnega reševanja problemov, zmanjševanju konfliktnosti, oblikovanju pogojev za hitrejšo pridobivanje uvidov ter intenzivnejših mislenih in vedenjskih transformacij. Pri tem Žorga povezuje okvir razvojnih projektov z modelom akcijskega raziskovanja, ki vsebuje poleg osebnih vidikov tudi politične in socialne vidike.

EMPIRIČNO RAZISKOVANJE DOSEDANJEGA UVELJAVLJANJA SUPERVIZIJE

Glede na opisano politiko ministrstva, ki predstavlja svojevrstno "sistemsko inovacijo" v spodbujanju razvoja supervizije, smo se odločili empirično preveriti učinke te inovacije. Z metodo poštno ankete smo stopili v stik z vsemi nosilci razvojnih in preventivnih programov, ki jih je ministrstvo financiralo v letih 1993 (85) in 1994 (203). Ker pa so nekateri programi iz leta 1994 predstavljali samo nadaljevanje programa iz leta 1993, smo ankete dejansko poslali 225 nosilcem programov. Vrnjenih smo dobili 113 anket, kar predstavlja skoraj 50% stopnjo vračanja.

Anketa je vsebovala 31 odprtih vprašanj. Z njo smo povpraševali predvsem po treh (širših) vprašanjih:

- kakšne so potrebe izvajalcev projektov po superviziji;
- ali je bila v teh projektih supervizija organizirana, kako je bila ter kako so bili izvajalci z njo zadovoljni;
- kakšne so želje, pričakovanja (ali zahteve) izvajalcev projektov za organizacijo supervizijskih dejavnosti v bodoče.

Ob načrtovanju raziskave in ankete smo si zastavili sedem temeljnih hipotez. Pričakovali smo, da bomo ugotovili:

- da ima supervizijo organizirano le manjšina projektov;
- da obstaja zelo veliko različnih oblik in modelov izvajanja supervizije;
- da se bodo pokazale razlike v izvajanju supervizije med vladnimi in nevladnimi izvajalci projektov;
- da bo opazen del projektov izražal nelagodnost v zvezi s tem, da bi supervizija utegnila pomeniti nezaželeno in vsiljeno dejavnost "kontrole";
- da bodo ocene uspešnosti izvajanja supervizije - pri tistih projektih, ki so jo že imeli organizirano - različne: od negativnih do pozitivnih ocen;

- da obstajajo glede bodočih pričakovanj in ocene potreb po superviziji razlike med projekti, ki so supervizijo imeli organizirano, in tistimi, ki je niso imeli;
- da nosilci vseh različnih vrst projektov izražajo velika pričakovanja do drugih (državnih in nedržavnih) subjektov v zvezi z razvijanjem, organizacijo in financiranjem supervizijskih dejavnosti.

V skladu s temi hipotezami v nadaljevanju prispevka tudi prikazujemo ugotovitve.

UGOTOVITVE

1. Supervizijo ima organiziranih približno 60% projektov, ki so vrnili anketo. Domnevno je med projekti, ki ankete niso vrnili, večji delež takih brez organizirane supervizije. Glede na vrsto dejavnosti (vsebino) projekta se delež projektov z organizirano supervizijo zelo razlikuje: v tem pogledu izstopajo projekti: specifičnega modela preventivnega dela z mladimi, dela s starostniki ter dela z družino in problematiko partnerskih odnosov. Ti projekti imajo supervizijo organizirano že dlje časa, eden od njih pa je tudi organiziran tako, da supervizija predstavlja obvezni del programa, ki ga izvajajo v standardni obliki izvajalci v različnih regijah in občinah Slovenije, supervizija in razvoj pa se izvajata centralno. Na drugi strani najdemo vrsto projektov, ki imajo supervizijo organizirano veliko bolj redko (ali pa se niso v zadostnem številu odzvali na našo anketo, da bi o tem mogli soditi).

2. Različnih oblik in modelov supervizije v anketi nismo poimenovali, niti nismo od respondentov zahtevali, da bi jo sami poskušali razvrščati. Na osnovi dobljenih odgovorov ter osebnega poznavanja projektov pa ugotavljamo, da se uporabljajo zelo različne oblike supervizijskega dela. Na to kažejo odgovori na vprašanja o namenih supervizije, o uporabljenih metodah, o udeležencih (uporabnikih - supervizantih) supervizije in o tem, kdo določa vsebino supervizije. Tipična oblika supervizije predstavlja enomesečno srečevanje udeležencev v skupinah, ki so sestavljene iz strokovnjakov, ki izvajajo isti ali enak ali podoben program dejavnosti. Tipično supervizijsko srečanje poteka 3-4 ure, vodi ga strokovni nosilec programa, ki je praviloma zunanji sodelavec. Vsebina supervizijskega dela se oblikuje v glavnem v dogovoru in po tekočih potrebah, vključuje pa razmeroma veliko funkcij vodenja projekta, mentorskega usposabljanja, načrtovanja in evalvacije (programa). Pri delu uporabljajo metodo rednega

poročanja in analize pripravljenih poročil, pri čemer si pomagajo z skupinsko dinamičnimi metodami.

Drugačne oblike supervizije predstavljajo redkost. Tako so mnogo manj pogoste: individualne supervizije, supervizije v skupini predstavnikov / izvajalcev različnih programov ter celo supervizije, katere namen bi bilo razvijanje tima. Supervizija včasih (a redko) poteka dvomesečno ali "po potrebi", včasih pa dnevno ali po telefonu (čemur bi težko rekli supervizija). Supervizor je izredno redko (pravzaprav le enkrat) direktor ustanove, včasih pa v tej vlogi nastopajo "različni izvajalci". Tudi izvajanje supervizije po dolgoročnem načrtu je redko.

Opazimo lahko nekaj značilnih modelov dela, ki so ga anketiranci označili za supervizijsko. *Prvi model* (ki je verjetno najpogostejši) lahko poimenujemo "vodstveno/mentorsko" supervizijo. V njej strokovni vodja programa (ali avtor metode) prevzema funkcijo uposabljanja, mentorstva in strateškega vodstva programa. Program izvajajo teritorialno in institucionalno dislocirani izvajalci (ki neposredno delajo z uporabniki/klienti ali pa mentorsko s prostovoljci ali z drugimi strokovnjaki) v okviru različnih izvajalskih organizacij (ki so tudi prijavile projekte). Supervizija ima tu poleg vloge usposabljanja/mentorstva še vlogo zagotavljanja integritete programa in strateških ciljev (npr. povezovanja programa in izvajanja drugih, enotnih dejavnosti). Izvajanje supervizije je praviloma relativno formalizirano.

Prednosti takega modela so: lažje uveljavljanje enotnega in integriranega programa ter možnost vključitve večjega števila strokovnjakov v proces usposabljanja in mentorskega spremljanja. Med manj prednostnimi cilji takega modela pa so verjetno spodbujanje inovativnih oblik dejavnosti ter oblikovanje inovativnih organizacijskih oblik dela, ki zahtevajo bolj individualizirano spremljanje strokovnjaka.

Drug model pomeni skupinsko supervizijsko delo s strokovnjaki iz sorodnega poklicnega delovnega področja (npr. enakega "referata" na CSD), ki jih druži bolj opredelitev za skupno poklicno "filozofijo" in strokovna izhodišča, čeprav ne izvajajo nujno prav istega (formalnega) programa dejavnosti in praviloma ne delajo v isti ustanovi; zaželeno je celo, da so iz različnih krajev. V takem modelu supervizijska dejavnost praviloma ni združena z vodstvenimi funkcijami, pa tudi funkciji planiranja in evalviranja sta bolj stvar nosilcev ali izvajalcev posameznih projektov. Supervizija v ožjem smislu pa je vseeno lahko povezana z dejavnostmi (bolj ali manj zahtevnega) metodičnega

usposabljanja. Možnost takega modela supervizije je, da se v njej člani skupine ukvarjajo z bolj širokim spektrom problemskih situacij, da delo poteka bolj individualizirano oziroma da dopušča nudenje supervizijske podpore udeležencem pri njihovih različnih projektih.

Tretji možni model supervizije predstavlja supervizijsko delo s stvarnimi delovnimi timi, torej s skupinami strokovnjakov ali prostovoljcev, ki delajo v okviru iste organizacije ali tudi medinstitucionalne delovne skupine. Težišče take supervizije so lahko predvsem medosebni odnosi, delitev in organizacija dela, razvijanje skupinskega programa, etosa in delovne klime. Lahko pa taka supervizija vključuje tudi izrazito poudarjene vidike usposabljanja in mentorstva (če je supervizor ustrezen strokovnjak ali strokovni nosilec programa) ali pa predstavlja dejavnost, ki je integrirana z vodenjem (če je supervizor direktor ali vodja tima).

Naslednje možne oblike supervizije bi zajemale individualno supervizijo in supervizijo v skupinah delavcev delavcev iz razmeroma nepovezanih ali raznorodnih dejavnosti. Prva, individualna supervizija (v našem vzorcu redko omenjana) ima predvsem to prednost, da omogoča bolj intenzivno individualizirano poglobljanje v problematiko strokovnega razvoja posameznika. Supervizija delavcev iz razmeroma raznorodnih delovnih področij pa je pogosta oblika supervizijskega spremljanja začetnikov (ki imajo vzporedno organizirano mentorstvo) ali pa pri usposabljanju strokovnjakov za določene vidike dela (ali posebno terapevtsko metodo, na primer transakcijsko analizo), ki niso specifično vezani na prav določena področja dela.

Kot že rečeno, smo iz odgovorov našega vzorca projektov razbrali predvsem prisotnost prvega od nakazanih modelov supervizijskega dela (opisana razdelitev na pet modelov supervizijskega dela je predvsem "pedagoška"; dejansko so možni še drugačni modeli in oblike ter njihove kombinacije, npr. "skupinska in individualna supervizija"; našli smo 13 takih primerov). Z anketo smo zbrali predvsem podatke za opis teh formalnih vidikov supervizije, manj pa podatkov o drugih, bolj vsebinskih vidikih supervizije, kot so npr. njen teoretski model in izhodišče. Ob pregledovanju anket smo dobili občutek, da so ob odločitvi za določen projekt hkrati velikokrat že zelo omejene možnosti izbora supervizije. To predstavlja tudi dovolj pogosto kritično pripombo respondentov.

3. Z anketo smo želeli še posebej analizirati problematiko izvajanja supervizijskih dejavnosti v sektorju nevladnih organizacij. Pričakovali smo velike razlike v stališčih in organiziranosti supervizije v projektih vladnih in nevladnih organizacij. Rezultati pa niso pokazali *zelo* velikih razlik med obema vrstama projektov. Razlike so se vseeno pojavile, in to večinoma v pričakovanih smereh. Eden izmed razlogov za odsotnost zelo velikih razlik je morda v že opisani nejasnosti (ali odsotnosti?) razmejitve med "vladnim" in "nevladnim" v razvojnih in preventivnih projektih. Mnogi programi (ki predstavljajo vsebino projektov) so se namreč začeli razvijati v nevladnem sektorju in se nato - vsaj z enim svojim delom - preselili v vladnega. Drugi so se začeli v vladnem in spodbudili razvoj ustreznih nevladnih organizacij, ki so potem tudi formalno prevzele nadaljnje razvijanje programov. Zelo pogosto so programe razvijali ljudje, zaposleni v vladnem sektorju, vendar izven delovnega časa, včasih v okviru svoje matične organizacije, včasih izven nje. Tudi sedaj je mnogo respondentov navedlo, da projekte izvajajo izven delovnega časa in s pomanjkljivo podporo matične, vladne ustanove. Nekajkrat je bilo razbrati tudi možnost, da odločitev za projekt ni bila povsem prostovoljna. Glede na vse to je delitev na vladne in nevladne projekte velikokrat zelo poljubna in arbitrarna. Ne glede na to (ali prav zato) pa je razvidna posebna funkcija projektov v nevladnem sektorju, da namreč spodbujajo razvoj tudi v nevladnem (in obratno).

Glede na pripadnost enemu ali drugemu sektorju nismo našli razlik v deležu projektov, ki imajo organizirano supervizijo. Supervizija v *nevladnem sektorju* je kljub temu potekala nekoliko pogosteje kot v vladnem in je bila v večjem deležu namenjena bodisi timom sodelavcev ali pa je potekala individualno. Veliko redkeje je bila namenjena značilnim vodstvenim funkcijam in je pogosteje vključevala nekatere podporne funkcije (predelovanje stresa in analizo primerov). Mnogo redkeje (samo enkrat) je potekala tako, da je njeno vsebino oblikoval vodja projekta ali zunanji supervizor, relativno pogosteje pa je potekala po dogovoru s supervizanti in z dolgoročnim načrtom supervizije.

Iz teh značilnosti smo sklepali na to, da projekti nevladnih organizacij potekajo v večji meri strokovno (in administrativno) avtonomno in da so organizacijsko/vodstvene ravni morda manj razločene in strukturirane, pri čemer kot subjekti delovanja pogosteje nastopajo timi sodelavcev (vključujoč prostovoljne sodelavce).

funkcijami, pa tudi funkciji planiranja in evalvacije/razpisovanja projektov izvajalcev posameznih projektov. Supervizija v ožjem smislu pa je vseeno lahko povezana z dejavnostmi (bolj ali manj zahtevnega) metodičnega

4. Četrta hipoteza je predvidevala obstoj nelagodnosti izvajalcev projektov v zvezi s supervizijo, ki naj bi jo razumeli predvsem kot kontrolno in omejujočo dejavnost. Tako dojemanje supervizije lahko namreč razmeroma pogosto srečamo pri ljudeh, ki s supervizijo še niso imeli izkušenj, pa tudi pri nekaterih vodstvenih delavcih, ki lahko supervizijo razumejo predvsem kot strokovno nadzorstvo oz. "inšpekcijo".

V vzorcu naših odgovorov pa je bilo tako naravnanih odgovorov izredno malo; pravzaprav je le en odgovor navajal nadziranje kot enega izmed namenov supervizije v svojem projektu. Seveda pa na osnovi anket ne vemo nič o razumevanju tiste polovice projektov, ki ankete niso izpolnili.

V širšem smislu pa je vendarle opazen del projektov razumel supervizijo kot nekaj, kar je povezano s tipično vodstvenimi funkcijami. V teh projektih je bila verejtno dejavnost supervizije razmeroma neposredno podrejena cilju izvajanja projekta (kakor je bil zastavljen), v bolj sekundarnem smislu pa strokovnemu razvoju delavca. Zdi se, da je bilo takšno izvajanje supervizije manj značilno za projekte nevladnih organizacij. (Supervizija vključuje seveda - tako kot vsak medčloveški komunikativni proces - funkcije socialne kontrole, brez katere takorekoč ni nobene človeške dejavnosti. Pri vprašanju "supervizije kot kontrole" gre bolj za vprašanje, kdo lahko usmerja supervizijo in v kakšne namene. V tem smislu se izkaže, da supervizija ni "kontrola" - v pomenu vsiljene heteronomne dejavnosti - takrat, kadar imajo strokovni delavci na voljo več informacij, več izbire, možnost prostovoljne odločitve za sodelovanje ter možnost sovplivanja na vsebino in namen supervizije. Najverjetneje je bilo teh možnosti v nevladnem sektorju več.)

5. Na vprašanji o dobrih in slabih straneh obstoječe supervizije smo dobili približno enako število odgovorov. Pozitivni so omenjali v glavnem uspešno uresničene elemente/namene supervizije (npr. podporo, odpravljanje blokad pri delu, analitični uvidi, reševanje problemov), vendar praviloma le tiste, ki nakazujejo izobraževalne in podporne elemente. Negativni odgovori pa so omenjali: finančne in organizacijske težave, premalo supervizije za premalo udeležencev ter vidike "zaprtosti" in "sprtosti". Prvi izraz se nanaša na pomanjkanje informacij in stikov, drugi pa na odnose med strokovnjaki. Predstavniki nevladnih organizacij so kot posebnost svoje situacije navajali predvsem to, da je dejavnost v njihovih projektih označena z večjo mero avtonomnosti, prostovoljnosti, neformalnosti in motiviranosti, kar naj bi vse omogočalo bolj zavzeto delo. V veliki večini primerov so eni in drugi projekti

supervizijo ocenjevali pozitivno in so izražali želje po razširitvi ali/in poglobitvi tovrstne dejavnosti.

6. V nasprotju z našimi predvidevanji se navedene potrebe, pričakovanja in želje organizacij, ki so imele supervizijo že organizirano, in tistih, ki je še niso imele, niso bistveno razlikovale. Ene in druge želijo več supervizije, precejšen del pa želi drugačne supervizije (za drugačna vsebinska področja) in možnosti večje izbire med supervizorji. Veliko organizacij bi potrebovalo več informacij, mnoge pa bi si želele tudi usposabljanja za izvajanje supervizorskega dela. V analizi odprtih odgovorov spet izstopata potrebi po informacijah ter po večjih možnostih izbire (za supervizijo in njenega izvajalca).

7. Naša zadnja hipoteza je napovedovala veliko "zahtevnost" predstavnikov projektov pri urejanju in organizaciji supervizije. V tem pogledu se odgovori vseh štirih vrst organizacij (vladnih in nevladnih, s supervizijo in brez nje) prav nič ne razlikujejo: vsi pričakujejo veliko od ministrstva, socialne zbornice, kadrovske šole ter strokovnih združenj in organizacij. Od njih pričakujejo razvoj, spremljanje, standardiziranje in normiranje, financiranje, informacije, programe usposabljanja, znanstveno spremljanje, skratka zagotavljanje dostopnosti, raznolikosti in možnosti izbire pri izvajanju supervizijskih dejavnosti.

ZAKLJUČEK

"Sistemski" ukrep ministrstva - namreč zahteva po organizaciji supervizije - je domnevno spodbudil pogumnejše uvajanje supervizijskih dejavnosti v razvojne in preventivne programe. Med uvedenimi supervizijskimi dejavnostmi pa so najpogostejše take z izraženo vodstveno/mentorsko funkcijo, kjer je supervizor hkrati vodja projekta oziroma avtor metode ali oblikovalec vsebine dejavnosti. Delavci projektov izražajo pretežno pozitivno dožemanje supervizije in si je želijo več, kot jo imajo. V zvezi s tem zahtevajo urejanje sistemskih pogojev za uvajanje supervizije. Nadaljnji razvoj področja, predvsem dvig strokovne ravni in strokovnih ambicij delavcev na področju socialnih dejavnosti bo predvidoma pomembno prispeval k jasnejšemu razlikovanju mentorskih in vodstvenih elementov supervizije na eni strani od razvojnih in podpornih na drugi strani.

Opomba: Podatki in interpretacije empiričnih ugotovitev, ki jih navajam v tem prispevku, so povzeti iz članka "Analiza izvajanja supervizije v okviru razvojnih in preventivnih programov v letih 1993 in 1994" (Dekleva in Rapuš, 1995), kjer je obsežneje predstavljena tudi metodologija raziskave. Raziskava je imela sama status razvojnega projekta, ki ga je v letu 1995 prav tako financiralo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

LITERATURA

1. DEKLEVA, B. (1993) Pogoji dela (klima) - psihohigiena - supervizija. V.: Psihohigiena. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.
2. DEKLEVA, B. IN RAPUŠ PAVEL, J. (1995) Analiza izvajanja supervizije v okviru razvojnih in preventivnih programov v letih 1993 in 1994. V.: Dekleva, B.(ur.): Supervizija za razvojne in preventivne programe. Ljubljana, Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, s. 31-73.
3. DIDAKTIČNI VIDIKI SUPERVIZIJE (1994). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.
4. KOBOLT, A. (1992) Supervizija - možnost in potreba na področju socialnopedagoškega dela. Iskanja 12/1992, s. 36-45.
5. KOBOLT, A. (1995) Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B.(ur.): Supervizija v izvendružinski vzgoji. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, s. 14-33.
6. PSIHOHIGIENA (1993). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.
7. DEKLEVA, B. (ur.) Supervizija v izvendružinski vzgoji (1995). Ljubljana, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
8. ŽORGA, S. (1995) Supervizija v razvojnih projektih. V.: Dekleva, B. (ur.): Supervizija za razvojne in preventivne programe. Ljubljana, Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, s. 5-30.

INTERVIZIJA - MOŽNOST POSPEŠEVANJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Sonja Žorga

KLJUČNE BESEDE: intervizija, vrstniška supervizija, profesionalni razvoj

KEYWORDS: intervision, peer supervision, professional development

POVZETEK

Metodo učenja, v kateri majhna skupina ali dvojica kolegov nudi supervizijo drug drugemu, imenujemo intervizija oziroma vrstniška supervizija. Za proces intervizije je značilno, da v njem sodelujejo strokovnjaki, ki izhajajo iz podobnega področja dela ter imajo primerljivo stopnjo poklicnega znanja in izkušenj. Skupaj se ukvarjajo s proučevanjem in refleksijo lastnih poklicnih izkušenj.

Prispevek obravnava nekatere prednosti in omejitve omenjene metode dela ter pogoje, ki jih je potrebno upoštevati, da se omogoči učinkovit intervizijski proces. Predstavi tudi možen model dela v intervizijski skupini in avtoričine izkušnje v zvezi z njim.

INTERVISION - A WAY OF PROMOTING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

Another names for intervision are also peer supervision or collegial supervision. It is a learning method in which a small group or a pair of colleagues give supervision to each other. They engage together in a complex process of exploration and reflection of their professional experiences. They are coming from approximately same field of work and they have comparable level of professional knowledge and experiences but they are not interdependent.

The article presents some advantages and limitations of intervision method and some conditions and guidelines that should be followed to enable an effective intervision process. Some ideas for the way of working in the intervision groups and author's experiences about the work in and with intervision groups will be discussed too.

Dobro se še spominjam, kako sem se zlasti v prvih letih svoje poklicne kariere pogosto ukvarjala z vprašanji in dilemami, ki so se nanašale zlasti na probleme v zvezi z delom, ki sem ga opravljala kot šolska psihologinja, na urejanje lastnega poklicnega statusa in na medosebne odnose, ki sem jih pri svojem delu vzpostavljala. Na srečo sem imela tudi možnost pogovorov s starejšim in bolj izkušenim kolegom, v katerih sem lahko sproti predelala mnoge omenjene probleme. Ti pogovori so mi izjemno koristili in kmalu sem opazila, da mi kolega v razgovorih pravzaprav ne ponuja svojih odgovorov na zastavljena vprašanja, temveč me spretno vodi pri glasnem razmišljanju in iskanju svojih lastnih rešitev. Sedaj seveda vem, da je bil, ne da bi se takrat tega povsem zavedala, to pravzaprav moj prvi supervizor. Prav ta možnost razgovorov, ki so mi omogočali strokovno rast in razvoj ter postopno oblikovanje lastne strokovne identitete, je bila eden od pomembnih razlogov, zaradi katerih po letih dela v šoli še nisem podlegla rutini in se prenehala spraševati o tem, kaj in kako delam. Omogočala mi je ohranjati sposobnost samoizpraševanja in željo po stalnem učenju v zvezi s svojim delom.

Nekaj let kasneje sem še vedno čutila potrebo po razgovorih in razmišljanju pri strokovnih vprašanjih, ki so se mi pri delu odpirala, vendar pa sem že imela občutek, da si pri tem lahko poklicni kolegi, ki delamo na istem področju, vzajemno pomagamo. Zato sem v okviru Sekcije šolskih psihologov dala pobudo za organizacijo majhnih skupin, ki naj bi se redno (morda enkrat mesečno) sestajale, na njih pa bi kolegice in kolegi drug drugemu nudili supervizijo. Žal mi ideje ni uspelo realizirati, saj je od 80 udeležencev sestanka sekcije za tovrstno obliko sodelovanja pokazalo zanimanje samo sedem kolegov oz. kolegic, ki pa so bili iz različnih koncev Slovenije. Pred desetimi leti nisem vedela, da sem s tem pravzaprav skušala organizirati intervizijske skupine oz. vrstniško supervizijo, do katere sem kasneje vendarle prišla po drugih poteh in z drugimi kolegi. Tako torej danes pišem o stvareh, ki sem jih kot pomembne za lasten poklicni in osebni razvoj intuitivno in izkustveno začutila že davno in ki po skoraj dvajsetih letih službovanja zame niso zgubile pomena, temveč dobivajo drugačne, globlje in tudi bolj teoretično osmišljene dimenzije. Zato se vsekakor strinjam s trditvijo, da "se v stroki krepí spoznanje, da ima supervizija svoje stalno mesto v paleti različnih oblik usposabljanja, spremljanja in razvijanja strokovnih delavcev" (Dekleva in Rapuš Pavel, 1995, str. 32), pa tudi z ugotovitvijo, da je trg za supervizijo pri nas še majhen in nerazvit (prav tam). Prav zato je morda razvoj oblike, kakršna je intervizija, toliko bolj aktualen.

Danes razumemo intervizijo kot metodo dela oz. učenja, v kateri majhna skupina ali dvojica kolegov nudi supervizijo drug drugemu. Imenujemo jo tudi vrstniška supervizija, s čimer poudarimo, da gre za metodo, pri kateri se strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti skupno ukvarjajo s proučevanjem in refleksijo lastnih poklicnih izkušenj. Drug drugemu pomagajo pri analizi, načrtovanju in hipotetičnem preizkušanju sprememb lastnega osebnega in poklicnega vedenja ter si nudijo podporo pri reorganizaciji in ponovnem ustvarjanju notranjega in zunanjega sveta in odnosov. Za proces intervizije je torej značilno, da v njem sodelujejo strokovnjaki, ki izhajajo iz podobnega področja dela ter imajo primerljivo stopnjo poklicnega znanja in izkušenj, vendar pa so med seboj neodvisni.

Širše bi lahko cilje intervizije opredelili kot vključevanje delavcev v proces učenja, iskanje lastnih rešitev ob težavah, na katere naletijo pri svojem delu, in učinkovitejše soočanje s stresom. Intervizija pomaga strokovnjakom integrirati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo. Povezuje praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, omogoča prenos znanstvenih ugotovitev v prakso in učenje samostojnega strokovnega delovanja.

Intervizija je torej metoda, ki omogoča posamezniku, da je vključen v neprekinjen učni proces med celotno poklicno kariero in ne le v času strokovnega usposabljanja. Hawkins in Shohet (1992, str. 104) navajata, da so razvoj intervizije aktivno spodbujali humanistični psihoterapevti. Člani njihovega strokovnega združenja so namreč morali vsaka tri leta, ko so obnavljali svoje članstvo v organizaciji, navesti tudi, v katero supervizijo so vključeni. Zato so začeli nuditi supervizijo drug drugemu.

Intervizija je učinkovitejša od ostalih metod učenja, kadar se želimo naučiti česa o profesionalnem odnosu, o določenih delovnih izkušnjah in o svojem načinu opravljanja dela (Hanekamp, 1994, str. 503). Pri razmišljanju, zakaj je ta metoda tako učinkovita, se lahko ustavimo ob naslednjih **prednostih**, ki jih ima učenje v intervizijski skupini:

- Intervizija je oblika supervizije, pri kateri noben udeleženec ne prevzema stalne vloge supervizorja. Za vsakogar se predpostavlja, da bo tako supervizor kot tudi supervizant in da bo torej razvijal sposobnosti, ki so potrebne za učinkovito prevzemanje katerekoli od navedenih vlog. Intervizija je pravzaprav odličen način vaje za tiste, ki se žele učiti supervizije. Ob razvijanju in preizkušanju lastnih supervizijskih spretnosti lahko v intervizijski skupini takoj dobijo neposredno povratno informacijo o tem, kako so bili učinkoviti.
- Ker se učimo skupaj s kolegi, lahko uporabljamo strokovni jezik; naše vsakdanje izkušnje naletijo na razumevanje in empatijo, ne da bi bile pri tem potrebne pretirano podrobne razlage. Ostali člani skupine so vzajemno vpleteni v primer, saj so pogosto že imeli podoben problem, ki so ga uspešno razrešili ali pa je še vedno prisoten.
- Skupaj se učimo ljudi, ki izhajamo iz poklicev, v katerih predstavlja interakcija eno od strokovnih delovnih metod. Zato vsi dobro vemo, da je način komuniciranja prav tako pomemben kot njegova vsebina in se lahko učimo tudi tako, da analiziramo interakcijo - da se torej pogovorimo o tem, kaj in kako je bilo nekaj povedano ter kakšna je bila reakcija. Tako sem v intervizijski skupini, katere članica sem bila, vsakič znova ugotavljala, kako zelo je pri komunikaciji pomembno, da sem pozorna tudi na to, kako nekaj rečem in ne le na vsebino tega, kar povem. Ob skrbni analizi lastnih interakcij sem npr. večkrat ugotavljala, da se s svojimi nadrejenimi pogovarjam prav na način, ki ga svojim študentom in klientom razlagam kot neučinkovitega. Verjetno se tega marsikdaj ne bi

ovedla, če ne bi na interviziji od mene zahtevali, da natančno ponovim, kaj in kako sem govorila, in me s tem prisilili, da se podam v refleksijo lastnih akcij.

- Na interviziji se lahko učimo iz izkušenj svojih kolegov, lahko pa celo uporabimo medsebojno interakcijo in vedenje med srečanji za učno pomoč in ilustracijo. Intervizija je namreč način dela, pri katerem neprestano doživljamo paralelne procese, ki potekajo med: delom in učenjem, vsebino in interakcijo, dnevno prakso in refleksijo delovne izkušnje, vlogo učitelja in učenca, življenjskim stilom in načinom dela, osebnimi izkušnjami in strokovnimi stališči itd. (Hanekamp, 1992).
- Sodelovanje v intervizijski skupini nam krepi zavest, da smo poklicno avtonomne in odgovorne osebe, ki zmoremo brez pomembnih strokovnih avtoritet reševati poklicne stiske in probleme.
- Čeprav intervizija ni ustrezna kot edina oblika supervizijskega dela pri začetnikih, pa je lahko zelo učinkovita na kasnejših stopnjah poklicnega razvoja. Ugovor nadrejenih, da ni denarja za plačevanje supervizorja, lahko torej pri izkušenih strokovnih delavcih pomeni, da si bodo pač sami organizirali vrstniško supervizijo.

Poleg naštetih prednosti pa je seveda tudi precej močnih **pomanjkljivosti**, ki se lahko pojavijo pri superviziji med kolegi:

- Ob odsotnosti skupinskega vodje je potrebna bolj jasna in močna struktura, ki jo morajo vzpostavljati člani intervizijske skupine sami. Zato naj skupino sestavljajo izkušeni in strokovno dobro usposobljeni delavci. Le v taki skupini lahko namreč vsak član računa, da bodo ostali s svojim znanjem in izkušnjami prispevali to, kar se običajno pričakuje od supervizorja.

- Pri delu s skupino moramo biti pozorni na dva nivoja, na katerih skupina deluje: nivo vzdušja in naloge. Obstaja namreč nevarnost, da bi v diskusiji prevladale skupinske potrebe na škodo resničnih ciljev intervizije ali obratno. Zato mora tisti, ki je v vlogi supervizorja, ves čas posvečati pozornost obema vidikoma in ju usklajevati. Pam Donnellan (1981, str. 84) navaja, da zajemajo:

- a) spretnosti orientirane na naloge skupine: doseganje skupinskih ciljev, dajanje in iskanje informacij in mnenj, vpeljevanje, povzemanje, preverjanje resničnosti itd.;
- b) spretnosti, ki so usmerjene na skupinsko vzdušje: ukvarjanje s čustvi in odnosi, vključevanje v skupino, evaluiranje čustvene klime, opazovanje procesov, razreševanje konfliktov, vzpostavljanje zaupanja ipd.

Za uspešno delo skupine sta oba vidika zelo pomembna in če se ju skupina ne zaveda, jo to lahko pripelje bodisi do skupine, ki se ne dvigne nad nivo "prijateljskega kramljanja", ali pa v skupino, ki trdo dela, vendar ji manjka "sočnosti". Spominjam se npr. izkušnje s skupino, v kateri je prevladovala usmerjenost k nalogam. Njeni člani so bili na srečanjih zelo učinkoviti, vendar pa so premalo skrbeli za vzdušje. V skupini se je krepila težnja "biti dober in ne delati napak" in skupina je sčasoma prenehala predstavljati mesto, kjer bi se člani lahko varno učili. Začetno navdušenje in ambicioznost so postopoma nadomestili občutki napetosti, tesnobe in malodušja. Srečanja so vse bolj izgubljala svoj smisel in člani so se jih udeleževali vedno bolj neredno.

Po drugi strani pa imamo verjetno mnogi izkušnje s skupinami, v katerih se vsi člani počutijo varno in udobno, vendar pa hkrati ugotavljajo, da niso kaj prida učinkoviti. V obeh primerih so člani skupine srečni, ko se na koncu lahko poslovijo, saj imajo občutek, da bi nadaljnje srečevanje pomenilo le še izgubo časa.

- Možne so tudi težave v komunikaciji. Ker nimajo nikogar, ki bi "od zunaj" skrbel za proces in ga podpiral, lahko namreč člani intervizijske skupine zapadejo v razne igre, kot so: "Merjenje petelinov" (vsa stališča v skupini se zaključijo z "Moje je boljše kot tvoje"), "Ali ni grozno?" (skupina kolegov krepi drug drugega v prepričanju, kako so nemočni), "Vsi smo čudoviti" (člani skupine se izognejo strahu, da bi bili kritizirani tako, da hvalijo druge in pričakujejo v zameno isto tudi od njih), "Kdo je najboljši supervizor?" (prikrito ali odkrito tekmovanje, s katerim člani

zapolnijo praznino, ki je nastala, ker skupina nima supervizorja), "Lov na pacienta" (skupina identificira enega od članov kot pacienta, na katerega usmeri neustrezna ali težka čustva; to omogoči ostalim članom skupine, da se umaknejo v znano in varno vlogo terapevtov) itd. (Gaie Houston, 1985, cit. po Hawkins in Shohet, 1991, str. 104).

Da bi se lažje izognili nekaterim napakam, ki sem jih pravkar opisala, je občasno koristno v skupino povabiti zunanjega supervizorja ali svetovalca, ki lažje opazi in opozori na igre in fiksirane vloge, ki so se morebiti v skupini vzpostavile ter nudi pomoč pri komunikacijskih težavah in razkrivanju skritih vzorcev in vsebin.

Kot vidimo, je torej intervizijska primerna predvsem za zrele in odgovorne strokovnjake z večletnimi delovnimi izkušnjami in bogatim strokovnim znanjem in znanjem iz komunikacije. Kadar delajo v skupini, pa je pomembno, da imajo tudi znanja, spretnosti in izkušnje s skupinsko dinamiko in vodenjem skupin.

Najboljša priprava za delo v intervizijski skupini pa je predhodno sodelovanje v supervizijskem procesu, meni nizozemski supervizor in psihoterapevt Hank Hanekamp (1994, str. 504). Omenjeni avtor poudarja, da se v supervizijskem procesu lahko naučimo vse tisto, kar je pravzaprav predpogoj za uspešno delo v interviziji. Naučimo se: poročanja o izkušnji in povezovanja izkušnje s supervizijskim vprašanjem, reflektiranja, sprejemanja in dajanja povratnih informacij, razvijanja lastnega stila učenja in jasnega razmišljanja o dogodkih, povezanih z opravljanjem svojega dela. V procesu supervizije začnemo doživljati učenje vse bolj kot zabavo, pretekle delovne izkušnje pa smo sposobni uporabiti za lasten učni proces (Hanekamp, 1994).

Če je le možno, naj v intervizijski skupini sodelujejo strokovnjaki iz različnih ustanov, ki se videvajo le na intervizijskih srečanjih. V tako sestavljeni skupini lahko govorijo o svojih strahovih, delovnih problemih in napakah dosti bolj odprto in svobodno. Težko je namreč usklajevati intervizijo s prijateljstvom, hierarhičnim ali terapevtskim odnosom, sorodstveno zvezo, članstvom v istem timu ipd., ugotavlja na osnovi svojih izkušenj Hanekamp (1994).

Intervizijska lahko poteka individualno recipročno ali pa v skupini, ki jo sestavljajo strokovnjaki s podobnimi potrebami, vrednotami, znanjem in področjem dela. Ker gre za kontinuiran učni proces, je pomembno, da

potekajo sestanki redno - vsakih 14 dni ali vsaj enkrat mesečno (pri že utečenih skupinah). Skupina je lahko zaprta ali polodprta, vendar je prav, da se člani skupine srečajo vsaj kakšnih desetkrat v enaki sestavi, tako da ima skupina dovolj časa za vzpostavitev varnega vzdušja, ki je potrebno za učenje.

Kadar gre za intervizijo v paru, poteka supervizija individualno recipročno. En udeleženec ima torej supervizijo z drugim, npr. 40 minut, nakar zamenjata vlogi. Ob zaključku si vzameta nekaj časa še za izmenjavo povratnih informacij.

Skupinska intervizija pa običajno poteka tako, da vloga vodje skupine oziroma supervizorja stalno rotira. Možno je:

- a) fiksirati vlogo supervizorja in tistih, ki bodo predstavili svoj material sproti za vsako naslednje srečanje,
- b) se o vlogah dogovarjati na srečanju samem ali pa
- c) sprejeti daljnoročni dogovor oz. splošno pravilo o vlogah (stalen vrstni red).

Verjetno lahko samo dobro utečena skupina, v kateri sodelujejo skupinsko-dinamično izkušeni člani, uspešno deluje tudi brez posebnih dogovorov o vodji.

Stili in metode dela v posameznih skupinah se običajno med seboj močno razlikujejo, prav tako pa se razlikujejo tudi posamezna srečanja v okviru iste intervizijske skupine. Pri delu v intervizijskih skupinah in z njimi sem opazila, da postopoma vsaka skupina izoblikuje svoj lasten stil dela, ki je nekakšna kombinacija znanja, izkušenj in spretnosti, ki jih je vsak posamezen član prinesel s seboj v skupino. Pri interviziji se namreč lahko uporablja širok spekter različnih metod, edino pravilo pri tem je, da jih "dežurni supervizor" pozna in ustrezno uporablja. Član skupine, ki je na določenem srečanju v vlogi supervizorja, zato organizira in vodi celotno srečanje tako, kot sam to zmore in zna, pri čemer obilno uporablja vse svoje dotedanje znanje in spretnosti.

Tudi struktura intervizijskega srečanja lahko variira. Posebno se mi zdi primerna takšna struktura, v kateri se na začetku dogovorimo za natančen potek in vsebino celotnega srečanja in posvetimo kar nekaj uvodnega časa tudi refleksijam na preteklo srečanje. Takšno ogrevanje skupine omogoči vsakemu posamezniku, da se sprosti in odpre za nadaljnje delo. Osrednji del

supervizijskega srečanja predstavlja delo na enem ali morda dveh supervizijskih materialih. Pogosto udeleženci ne žele delati v okviru enega srečanja več kot z enim materialom; raje se posvetijo tistemu bolj poglobljeno in na način, pri katerem ima vsak udeleženec tudi nekaj prostora zase. Ob zaključevanju je dobro nekaj časa posvetiti kratki analizi celotnega dogajanja. To je tudi čas, ko si lahko člani skupine dajo povratne informacije, vsak pa ima tudi možnost povedati tisto, česar ni uspel reči med srečanjem samim. Atherton (1986, str. 186) imenuje takšno strukturo dela "nadev v sendviču", pri čemer predstavlja prvo rezino odpiranje in drugo rezino zaključevanje skupine, kot nadev pa je mišljen osrednji del srečanja z delom na supervizijskem materialu.

Izkušnje kažejo, da je pomembno tudi to, da sprejmejo člani skupine v začetku svojega dela vsaj okvirni dogovor o ciljih skupine, o načinu dela ter grobi strukturi supervizijskih srečanj in da sprejeti dogovor tudi spoštujejo. Sicer obstaja nevarnost, da se srečanja izrodijo v prijateljsko kramljanje, v neskončne razprave o dinamiki v skupini ipd. Seveda pa je vsakih nekaj mesecev potrebno opraviti evalvacijo, v kateri se ponovno potrdijo stari ali postavijo novi dogovori.

LITERATURA

1. Atherton, J. S. (1986). PROFESSIONAL SUPERVISION IN GROUP CARE. Tavistock publications, London in New York.
2. Dekleva, B. & Rapuš Pavel J. (1995). ANALIZA IZVAJANJA SUPERVIZIJE V OKVIRU RAZVOJNIH IN PREVENTIVNIH PROGRAMOV V LETIH 1993 IN 1994. V: Dekleva B. (ur.): Supervizija za razvojne in preventivne programe. Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, Ljubljana.
3. Hanekamp, H. J. W. (1992). INTERVISION. Interno gradivo za tečaj na Hogeschool Nijmegen.
4. Hanekamp, H. (1994). INTERVIZIJA. Socialno delo, 33/6, s. 503-505.
5. Hawkins, P. & Shohet, R. (1992). SUPERVISION IN THE HELPING PROFESSION. Open University Press, Philadelphia.
6. Inskipp, F. & Proctor, B. (brez letnice). SKILLS FOR SUPERVISING AND BEING SUPERVISED. Tape 1, Being Supervised (priročnik), Alexia Publications, Hastings.

7. Donnellan, P. (1981). SUPERVISION IN GROUPWORK. In: Martel, S. (ed.): Supervision and Team Support, Bedforde Square Press NCVO, London.
8. Petters, D. E. (1979), STAFF AND STUDENT SUPERVISION. George Allen & Unwin, London.
9. Žorga, S. (1995) SUPERVIZIJA V RAZVOJNIH PROJEKTIH. V: Dekleva, B. (ur.): Supervizija za razvojne in preventivne programe, Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, Ljubljana, str. 5 - 31.

LITERATURA

IZHODIŠČA IN PROGRAM IZOBRAŽEVANJA IZ SUPERVIZIJE

Sonja Žorga, Simona Tancig

KLJUČNE BESEDE: izobraževanje supervizorjev, specialistični program supervizije

KEYWORDS: training of supervisors, postgraduate educational program for supervisors

POVZETEK

Supervizija, ki se je prvotno razvijala v okviru psihiatrije, psihoterapije in kasneje socialnega dela, se danes kot integralni del poklicne dejavnosti vedno bolj širi tudi na druga področja, npr. zdravstvo, šolstvo ipd. Temelji na podmenah izkustvenega učenja, njena prednost pa je, da omogoči integracijo praktičnega ravnanja s teoretičnim znanjem ter stališči in osebnostnimi naravnostmi. Praktike spodbuja k razmišljanju o njihovih poklicnih izkušnjah in jim omogoča, da se z refleksijo lastnega dela učijo in strokovno izpopolnjujejo. S svojo podporno funkcijo supervizija omogoča tudi učinkovitejše soočanje s stresom in reševanje stresnih situacij. Je kompleksen proces, saj morajo biti udeleženci supervizije pozorni tako na odnos do klienta, kot tudi na sam supervizijski odnos in proces, pa tudi na širše sisteme, v katerih delujejo, na različne vplive in pritiske s strani poklica, ustanove in družbe.

Danes je v tujini in tudi pri nas prisotna vedno večja potreba po kvalitetnem supervizijskem delu, ki jo spremlja tudi težnja po pridobivanju ustrezne formalne izobrazbe. V prispevku so predstavljena nekatera izhodišča za oblikovanje izobraževalnega programa ter program specializacije iz supervizije, ki je bil oblikovan na Pedagoški fakulteti in je namenjen usposabljanju različnih poklicnih profilov zaposlenih na področju pedagoških dejavnosti.

CURRICULUM FOR TRAINING OF SUPERVISORS AND ITS STARTING POINTS

ABSTRACT

Initially developed in psychiatry, psychotherapy and later on in social work, supervision become today an integral part of professional activity, spreading more and more also to other fields of work such as health, education etc. It is based on the principles of experiential learning and it enables an integration of practical experiences with the professional knowledge and personal attitudes and orientations. Its supportive function enables professionals to cope with stress more effectively. Supervision is a complex process, which should take into account not only the relation with the client, but also the relation between supervisor and supervisee and the many influences operating in the framework of broader systems of professional work. At the Faculty of Education we have developed a postgraduate education curriculum for supervisors working in different educational settings. This article describes this curriculum and some of its theoretical starting points.

Teoretična izhodišča supervizije niso enotna, čeprav imajo nekatera skupna izhodišča. Najpomembnejši vpliv na supervizijo so imele kognitivne in humanistične smeri v psihologiji. Sicer pa supervizija temelji na principih izkustvenega učenja in andragogike. Tako so za supervizijo značilni učenje iz lastnih izkušenj, izrazita aktivna participacija in zavedanje lastnih procesov učenja, poudarjanje notranje motivacije in nedirektivni pristop v učenju. Glavne vire teroretičnih izhodišč supervizije najdemo v delih C. Rogersa, A. Maslowa, G. Kellyja, M. McLuhana, K. Lewina, D. Kolba, R. Andersona, J. Brunerja, D. Ausubela, D. Schoena idr.

Supervizijo moramo razlikovati od nekaterih drugih uveljavljenih oblik izkustvenega učenja in "vodenega" učenja kljub določenim stičnim točkam in podobnostim. Čeprav morajo biti člani supervizijske skupine pozorni na skupinsko dinamiko, ki je lahko pomemben vir učenja, to ni njihov glavni namen ali osrednja izkušnja, kot to velja za T skupine, "encounter" skupine ali skupinsko terapijo. Prav tako je pomembno poznati mejo med supervizijo, svetovanjem in terapijo. Predmet supervizije je vedno izkušnja, ki je povezana s poklicno dejavnostjo. Osebna problematika je obravnavana le toliko, kolikor se neposredno povezuje z obravnavano poklicno izkušnjo. Podobno supervizije ne smemo enačiti z mentorstvom, kjer so v ospredju le poklicne spretnosti in znanja, ne pa tudi socialno in osebno področje učenja in rasti.

Vloge in funkcije supervizorja so različne. Pogosto je svetovallec, ki daje oporo; lahko je učitelj, ki nudi pomoč supervizantu pri učenju in razvoju; včasih pa je v vlogi tistega, ki nadzoruje delo supervizanta s klientom. Govorimo o treh funkcijah supervizije. Edukativna ali formativna funkcija je usmerjena predvsem v razvoj poklicnih spretnosti in znanj. Podporna ali "restorativna" funkcija je osredotočena na pomoč pri soočanju in premagovanju stresa, ki izvira iz poklica. Pomembno vlogo ima pri preprečevanju pojava poklicnega izgorevanja. Za menedžersko ali normativno funkcijo supervizije pa je značilno zagotavljanje kontrole kvalitete in standardov pri delu z ljudmi. Za supervizorja je pomembno, da je sposoben kombinirati in integrirati vse tri funkcije, kar mu omogoča tudi večjo fleksibilnost pri delu.

Za uspešno opravljanje omenjenih nalog mora supervizor obvladati številne spretnosti. Med njimi imajo pomembno mesto komunikacijske spretnosti (vzpodbujanje medsebojnih odnosov, aktivno poslušanje, razumevanje govorice telesa, empatija, spraševanje, NLP ipd.), nadalje asertivne spretnosti (razlikovanje asertivnega, pasivnega in agresivnega vedenja; dajanje in sprejemanje konstruktivne kritike; ustrezno izražanje čustev; prepoznavanje in obvladovanje

stresa) in kooperativne spretnosti (vzpostavljanje tima, iskanje konsenza, reševanje konfliktov, skupinsko delo, vodenje skupine ipd.). Pomembne pa so tudi spretnosti odločanja (zbiranje informacij in ugotavljanje njihove pomembnosti, izbiranje intervencij, oblikovanje zaključkov, postavljanje ciljev ipd.).

Delo in odnosi v superviziji kot tudi njena uspešnost niso odvisni samo od članov supervizijske skupine, ampak tudi od širših sistemov, v katerih delujejo, tj. od raznih vplivov in pritiskov poklica, ustanove in družbe. Poznavanje in razumevanje širšega konteksta supervizije je pomembno tudi zato, da se izognemo pretiranemu personaliziranju supervizantovega problema ali težave, ki je lahko simptom posebne dinamike, klime in kulture v organizaciji. To pomeni, da supervizije ne potrebuje samo posamezen delavec ali tim, temveč tudi celotna organizacija. Supervizija ima lahko tudi pomembno vlogo pri razvoju "učeče" klime v organizaciji in vzpostavljanju strategije TQM (Total Quality Management).

Številne ustanove, delovni timi ali pa posamezni zainteresirani strokovnjaki, ki potrebujejo supervizijo, so v Sloveniji zaenkrat prisiljeni izbirati tovrstno strokovno pomoč med relativno redkimi strokovnjaki, ki so si ustrezno znanje in izkušnje iz supervizije pridobili v raznih oblikah pretežno nesistematičnega in pri nas pogosto tudi formalno nepriznanega usposabljanja ter lastnega študija. Prav tako kot pri nas tudi drugod po svetu do nedavnega za supervizorja ni bilo določenih zahtev oziroma pogojev. Šele v zadnjih dveh desetletjih je vse bolj očitna težnja, da tudi supervizor potrebuje določeno posebno usposabljanje. V razvitejših državah po svetu so se v tem obdobju razvili številni programi podiplomskega izobraževanja za supervizorje.

Tudi pri nas narašča potreba po tem, da se strokovnim delavcem, ki se ukvarjajo s supervizijo, omogoči pridobitev ustrezne formalne izobrazbe. Zato smo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v preteklem letu izdelali specialistični program "Supervizija"(1), ki omogoča formalno podiplomsko usposabljanje supervizorjev. S širjenjem supervizijskega znanja med strokovne delavce-praktike želimo predvsem izboljšati kvaliteto ponudbe supervizije v našem prostoru in tako omogočiti boljše pogoje za kvalitetno delo strokovnih delavcev.

Supervizija, za katero v programu usposabljam, pomeni posebno razvojno, didaktično, izobraževalno in podporno metodo, ki omogoča integracijo poklicnih znanj in spretnosti ter poklicni in osebni razvoj strokovnih delavcev v tistih poklicih, kjer je delo z ljudmi najpomembnejša značilnost (socialni in specialni pedagogi, učitelji, vzgojitelji, psihologi, socialni delavci ipd.).

Pri sestavi programa smo izhajali predvsem iz znanja, ki smo si ga o superviziji pridobili med triletnim podiplomskim študijem in usposabljanjem na Hogeschool Nijmegen na Nizozemskem, iz njihovega in nekaterih drugih evropskih programov za usposabljanje supervizorjev ter iz potreb in pogojev študija in dela kandidatov, ki jim je specializacija namenjena. Model supervizije, ki bo v programu v ospredju, je prilagojen model supervizije, ki smo ga spoznali in se zanj ogreli sodelavci Pedagoške fakultete med študijem na Nizozemskem. Model temelji na predpostavkah izkustvenega učenja, rogerianskega na klienta usmerjenega svetovanja, sistemski teoriji, interakcionizmu in drugih.

Program specialističnega študija Supervizija bomo začeli izvajati v šol.l. 1996/97, vanj pa se bodo lahko vključili strokovnjaki z visoko izobrazbo različnih družboslovnih smeri, ki imajo že večletne delovne izkušnje na svojem področju dela z ljudmi in vodenja skupin ter so tudi sami že bili vključeni v supervizijski proces kot supervizantje.

Osnovni namen izobraževanja je kandidata usposobiti, da bo ob zaključku študija znal metodično voditi supervizijo za delavce v različnih (predvsem pedagoških) ustanovah in na različnih področjih dela; da bo zmožen izvajati individualne in skupinske supervizije, supervizije tima in intervizije, pri čemer bo znal usmeriti pozornost tako na izobraževalno kot tudi na podporno in vodstveno funkcijo supervizije ter da bo sposoben na različnih delovnih področjih organizirati supervizijski proces, ga uvajati tudi na nova področja dela ter sodelovati v razvijanju novih teoretskih modelov.

Ker je specializacija namenjena usposabljanju različnih poklicnih profilov, ki delajo na področju pedagoških dejavnosti, je program prilagojen tej specifik. Relativno dobro je tudi primerljiv z nekaterimi evropskimi podiplomskimi programi za usposabljanje supervizorjev in z našim magistrskim študijem. Ustreza namreč zahtevanim kriterijem, tako kar zadeva formalno in vsebinsko strukturiranost študijskega programa, možnosti dostopa in pogoje za vpis v študijski program, kakor tudi načine in oblike študija, njegovo trajanje, zaključek in pridobljen naslov.

V okviru specialističnega študija si bo lahko kandidat pridobil osnovna teoretična znanja ter praktične izkušnje s področja supervizije. Program se bo izvajal v obliki predavanj, seminarjev, delavnic, eksperimentalnega dela, malih izkušnjskih skupin ter skupinskih in individualnih konzultacij. Ker je supervizija že po definiciji tudi didaktična in izobraževalna metoda dela, bomo vnašali v proces izobraževanja supervizorjev elemente, ki so značilni za učenje v superviziji

nasploh. To pomeni, da bo eno od pomembnih metod dela predstavljalo reflektivno oz. izkustveno učenje kandidatov, v katerem se prepletajo praktične izkušnje z njeno refleksijo, abstraktno konceptualizacijo in eksperimentiranjem (Kolbov model učenja kot cikličnega procesa).

Tako bomo konkretne izkušnje kandidatov uporabili kot učni material, ki ga bodo kandidati sproti reflektirali, ter s pomočjo generalizacij, primerjanja in povezovanja lastnih izkušenj z novim teoretičnim znanjem prihajali do novih spoznanj. Na osnovi tako pridobljenih novih strokovnih spoznanj bodo že v procesu študija lahko načrtovali tudi nove vzorce in strategije vedenja ter jih preizkušali v praksi, nato pa ponovno evalvirali in novo izkušnjo uporabili kot nadaljnji učni material.

Program je oblikovan po sistemu modulov, kar omogoča kandidatu postopno doseganje posameznih delov iz programa specialističnega študija morda tudi v okviru drugih oblik izobraževanja. Teoretični del programa zajema znanja, ki obsegajo oblike učenja in učne stile, teorijo, modele, oblike, metode in tehnike dela v superviziji, supervizijski proces, komunikacijo in skupinsko dinamiko v superviziji ter supervizijo v organizaciji.

V okviru praktičnega dela programa pa mora vsak kandidat v času specialističnega študija tudi sam voditi supervizijski proces, pri čemer si mora pridobiti izkušnje tako na področju individualne kot tudi skupinske supervizije. Obe leti študija je kandidat vključen tudi v proces metasupervizije, v katerem se model supervizije hkrati izvaja in je predmet supervizije (supervizija nad supervizijo). Na ta način dobi izkušnje tako v vlogi supervizorja kot tudi supervizanta ter spozna delo v intervizijski skupini (supervizija med kolegi). Pri tem se kandidat nauči metod supervizije, obenem pa s pomočjo kritične refleksije poklicnega vedenja in ravnanja skuša izpeljati pri sebi potrebne spremembe.

Kandidat zaključi specialistični študij z zagovorom svoje specialistične naloge, ki je krajše razvojno-raziskovalno delo in zajema problematiko uvajanja in uporabe supervizije na področju dela kandidata.

Seveda je poti za pridobitev supervizijskega znanja več in se med seboj razlikujejo; vendar pa je treba poudariti, da se različni pristopi med seboj ne izključujejo, temveč prej dopolnjujejo. Raziskave namreč kažejo, da se pristopi in metode dela pri posameznih supervizorjih v začetku dokaj razlikujejo med seboj, vendar pa dlje ko supervizor dela, bolj postaja njegova supervizija podobna supervizijam drugih kolegov. Čeprav imajo torej na začetku različna izhodišča in

izhajajo iz različnega osnovnega znanja, izvajajo postopoma v okviru supervizije izkušeni strokovnjaki pravzaprav zelo podobne stvari.

V Sloveniji imajo predstavniki raznih psihoterapevtskih smeri možnost doseči naziv supervizor v okviru svoje "šole" (običajno kot najvišjo stopnjo strokovne usposobljenosti na tem področju), če opravijo ustrezno usposabljanje, izvedejo zahtevano prakso na tistem področju (psihoanaliza, realitetna terapija itd.) in dokažejo, da je bila praksa spremljana tudi z določenim številom supervizijskih ur. Visoka šola za socialne delavce pa je letos začela z izobraževalnim programom za "učitelje supervizijskih veščin".

Študij supervizije na Pedagoški fakulteti torej ni edini način, da se pride do formalnega naziva supervizorja in do ustreznega znanja, potrebnega za omenjeni naziv. Kolikor pa mi je znano, je edini tovrstni študij pri nas, organiziran v okviru verificiranega specialističnega programa.

Vendar pa za sistematično in kvalitetno uvajanje supervizije v prakso ni dovolj le usposobiti supervizorje, temveč je potrebno vzpostaviti tudi ustrezno supervizijsko mrežo in zakonsko podporo superviziji. Pedagoška fakulteta se je s tem namenom vključila v pravkar nastalo Eurokoordinacijo supervizorjev, ki združuje supervizorje šestih evropskih držav. Socialna zbornica načrtuje do leta 1998 oblikovanje mreže supervizorjev za področje socialno varstvene dejavnosti za ves slovenski prostor. V psihiatriji pa predstavlja morda zametke tega Klub supervizorjev, ki se je osnoval pred nekaj leti. Določene aktivnosti za oblikovanje mrež torej že potekajo, morda pa bi bilo smiselno razmisliti tudi o tem, kako združiti moči in se bolj enotno organizirati.

POVZETEK

OPOMBA

(1) Žorga, S., Tancig, S. & sodelavci (1994). Program specialističnega študija SUPERVIZIJA. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

AGRESIJA, BORILNE VEŠČINE DALJNEGA VZHODA IN VEŠČINA STRELJANJA

Radovan Zupančič

Ključne besede: Borilne veščine, Tai chi chuan, Aikido, Kyudo, sebični gen, kontrolni sistem, evolucijsko stabilna strategija - ESS.

Key words: Martial arts, Tai chi chuan, Aikido, Kyudo, selfish gen, control sistem, evolution's stable strategy - ESS

POVZETEK

Prispevek razvija zamisel, da ukvarjanje z izbranimi borilnimi veščinami in veščino streljanja ne stopnjuje razdiralne agresije vežbajočih.

Videti je, da predstavlja razdiralna agresija fenotipski odsev genetskih skupkov, ki so našli svojo evolucijsko stabilno strategijo - ESS. K agresivnim reakcijam nagibajo ljudje z visoko stopnjo bazične negotovosti. Mehke borilne veščine jačajo občutek bazične varnosti in uravnotežijo človekovo odzivanje. S primerno izbranimi veščinami lahko celo načrtno pomagamo ljudem izpeljati zastoje na poti individuacije.

ABSTRACT

The main idea in this context is that Inner styles of Martial arts do not increase human destructive aggression. We can look at the aggression as phenotype outcome of evolution's stable strategy - ESS that human genom has achieved throughout evolution. The lack of basic self - confidence is linked with greater risk to react aggressive. As Inner styles Martial arts trainees show larger self - confidence and stability, as much as they are more able to define their own borders, we assume that selected approaches can also be used as helpful guide through one's own individuation development.

VSEBINA

V času, ko se zdi, da nasilje narašča kamorkoli se ozremo, zgornji naslov ne obeta nič dobrega. Od prijateljev in znancev sem večkrat slišal trditev, da vsako ukvarjanje z nasilnimi športi in seveda orožjem pomeni kapljico na ogenj strasti, ki vzpodbuja agresijo med ljudmi.

Pa je tudi res tako? Verjamem, da ne in to svoje prepričanje bi rad predstavil in pojasnil. Zato kot vodilo tega sestavka postavljam tezo, da ukvarjanje z borilnimi veščinami in športnim streljanjem, ne stopnjuje agresije med vežbajočimi.

Poglejmo na hitro, kaj vemo o agresiji in kako nanjo gledajo znanstveniki.

Beseda AGGREDI (lat. AD GREDIOR) prvotno pomeni PRIBLIŽATI SE, PRISTOPITI. Izraža torej aktivni pristop k okolju in zajema vse oblike gibanja od iztegnitve rok, grizenja hrane, vse do izražanja čustev jeze, besa, sovraštva in telesnega nasilja nad drugimi. Aktivni pristop do okolja je nekaj, kar bitjem omogoča preživetje. Že enoceličarji so opremljeni z energijo, ki jim pomaga, da se približajo tistemu, kar je zanje življenjskega pomena, in izognejo tistemu, kar jih ogroža. Živa bitja, ki imajo sposobnost gibanja, so med evolucijo razvijala agresivni potencial, torej potencial energije, ki je namenjena aktivnosti in s katero se zagotavlja obstoj osebkov in vrste. Tudi te vrste agresije ne moremo označiti z negativnim pomenom. Negativni prizvok dobi agresija šele pri edini živalski vrsti, ki je na videz pobegnila z "vajeti naravnih zakonitosti" - pri človeku.

Kaj je torej drugačnega v človeški agresiji od agresije živali? Dejali smo, da je živalska agresija namenjena preživetju osebkov in vrste. Njene oblike so natančno zapisane znotraj dednih danosti in variacije so plod naključja. Človeka pa označuje agresija, povezana z neobičajno razdiralno silo in krutostjo.

Erich FROMM je govoril o dveh vrstah agresije, ki ju ločimo pri človeku:

- prvo deli z vsemi ostalimi živalskimi vrstami in gre za prirojeni impulz BEG - NAPAD. Imenuje jo benigna agresija, ki izhaja iz nevarnosti mine;
- drugo imenuje maligna agresija, ki zajema destruktivnost, okrutnost, in je specifična za človeka. Ta naj ne bi bila filogenetsko programirana in nima pravega biološkega pomena, razen zadovoljstva, ki ga nudi človeku.

FREUD je na agresijo sprva gledal kot na del seksualnega instinkta. Njena vloga naj bi bila v premagovanju odpora seksualnega objekta. Kasneje je spremenil svoje pojmovanje, agresijo je ločil od seksualnosti in poudaril njeno prilagoditveno vlogo znotraj instinkta samoohranitve (ego interes). In končno je agresijo povezal s človekovo samouničevalnostjo, z instinktom smrti. Sedaj je imel dve skupini instinktov: erotične (Eros), ki združujejo žive organizme v vedno večje enote, in instinkte smrti (Thanatos), ki tej težnji nasprotujejo in skušajo povrniti organizem v neorgansko stanje.

Freud ni nikoli dokončal misli o nevtralizaciji libida in agresije (razvijal jo je in razvil H. HARTMANN), čeprav ga je ADLER že kmalu opozoril na to, da so poleg libidnih primarne tudi agresivne težnje. Libidne težnje omogočajo vzpostavljanje stika, odpiranje meja, agresivne težnje pa podpirajo akcijo in kasneje omogočajo separacijo in individuacijo. Skozi razvojni proces se libido in agresija nevtralizirata. Nevtralizacija omogoči prehod s primarnih gonov na nivo nenagonske energije.

V sedemdesetih letih je BANDURA razvil teorijo socialnega učenja agresije. Agresivnost naj bi bila pridobljena kot mnoge druge aktivnosti in reakcije.

CHI - vitalno energijo, ki naseljuje vsa živa bitja in je del vesoljne energije. Po telesu jo lahko usmerjamo z voljo, ta pa je sposobna zbrati veliko večji potencial moči kot same mišice.

Tai chi chuan (velika, poslednja pest) poznamo iz "parkov", kjer ga izvajajo ljudje v prostem času, (ali med delom) in daje videz upočasnjenega baleta. Lahko bi mu rekli tudi meditacija v gibanju. Poln je odprtosti, mehko, mirnosti duha in harmonije. Chi se plavejači, zlivajo se drug v drugega, ne

D. ZILLMAN (1973) ima svoj trifaktorski model sovražnosti in agresivnosti:

- prva komponenta je dispozicija, ki jo sestavljajo človekove vrojene reakcijske težnje;
- druga je ekscitatorna komponenta, ki vsebuje reakcije vzbujenja in pripravlja posameznika na določeno motorično aktivnost, kakršno oseba potrebuje za spopad (spremljajo jo višji spoznavni procesi);
- tretja je izkustvena komponenta emocionalnega vedenja, ki vsebuje oceno emocionalne reakcije kot posledice ekscitacije.

Dr. Richard DAWKINS, profesor zoologije na Oxfordu, meni, da posamični osebek ni najmanjša enota, ki teži k reprodukciji in samoohranitvi, pač pa je to GEN. Dlje živijo tisti, ki so uspešnejši pri ustvarjanju STROJEV ZA PREŽIVETJE - osebkov, bitij, ki skrbijo za njihov nadaljnji prenos. Vsak gen, ki je uspešnejši v taki tekmi, ima večjo možnost za obstanek. Zato lahko na gen gledamo tudi kot na OSNOVNO ENOTO SEBIČNOSTI.

Dr. GLASSER se je naslonil na teorijo kontrolnih sistemov g. W. POWERSA. Človeka vidi kot kontrolni sistem, ki skuša storiti vse, da bi zadovoljil svoje osnovne psihološke potrebe. Vse, kar lahko storimo, je, da se vedemo. Odkar so se pojavili zametki teh naših potreb, so bili možgani prisiljeni kreirati in iskati najrazličnejše možnosti, da bi našli odgovor na prej zastavljeno vprašanje. Očitno so dobro opravili nalogo, sicer danes ne bi bili tukaj in se ukvarjali s to temo. Smo potomci tistih, ki so dobro bežali in se dobro borili. Tako zahteven kontrolni sistem, kot je človek, se nikoli ne pusti povsem kontrolirati drugim kontrolnim sistemom. Vse, kar stori, stori zato, ker verjame, da je to zanj bolj ugodno kot kaj drugega.

Ne glede na veliko število razlag agresivnega vedenja živali in človeka, ki so jih podali različni znanstveniki, še vedno ostajata glavni značilnosti človeške agresije: razdiralnost in uničevalnost, o čemer je pisal Fromm.

Vse, kar človek počne, kar živali počne, kar bitje počne, je posledica tega, kar bitje omogoča preživetje. Že enoceličarji so opremljeni z energijo, ki jim pomaga, da se približajo tistemu, kar je zanje življenjskega pomena, in izognejo tistemu, kar jih ogroža. Živa bitja, ki imajo sposobnost gibanja, so med evolucijo razvijala agresivni potencial, torej potencial energije, ki je namenjena aktivnosti in s katero se zagotavlja obstoj osebkov in vrste. Tudi te vrste agresije ne moremo označiti z negativnim pomenom. Negativni prizvok dobi agresija šele pri edini živalski vrsti, ki je na videz pobegnila z "vajeti naravnih zakonitosti" - pri človeku.

BORILNE VEŠČINE DALJNEGA VZHODA IN VEŠČINA STRELJANJA KYUDO

Prvi pisni viri o načrtovanih neoboroženih borbah so iz starega Egipta. Mnogi verjamejo, da so stari Grki prvi izoblikovali tovrsten sistem bojevanja. Vemo, da so visok nivo dosegli tako v boksu kot v rokoborbi. Na njihovih "igrah moči" - PANKRATION - je bilo dovoljeno uporabiti kakršnokoli tehniko, razen udarcev v oči. Takrat so tudi prvič pričeli kombinirati udarce rok in nog. To veščino so kmalu predelali v šport in jo 648. leta pred našim štetjem vpeljali v olimpijske igre.

Pred nekaj leti so arheologi izkopali serijo babilonskih ploščic. Na njih so liki ljudi v napadalnih in obrambnih položajih. Ploščice so stare cca 5000 let in kažejo na možnost, da je že v mezopotamski kulturi obstajal dodelan sistem neoborožene borbe. Znanstveniki verjamejo, da se je od tam lahko širil v Indijo in preko nje na Kitajsko. Kitajske borilne veščine so se razvijale znotraj meniške kute. Menihi svojim učencem niso prenašali le duhovnih vrednot, pač pa tudi umetnost preživetja. Borilnih veščin ne moremo razumeti mimo treh velikih verskih struj, ki so v tistem času tam prevladovala. Simbola za nasprotujoči si in prelivajoči sili kozmosa, sta YIN in YANG, pozitivni in negativni vidik vesolja. Druga brez druge ne moreta obstajati in zelo jasno nastopata tudi v borilnih veščinah. Vse temeljijo na naravi mehko-trdih prijemov, aktivnosti in mirovanju.

Kung - fu se je delil na dve veliki veji: Nei chia chuan fa (šola ponotranjenih pesti) in Wei chia chuan (zunanji stili pesti); imenovali bi ju lahko tudi mehka in trda smer.

Glavni predstavniki mehke smeri so: Tai chi chuan, pa kua in hsing - I.

Vodilo teh šol je umik napadu, tako da se prihrani potrebna energija. Ukvarjajo se z voljo, energijo, krepitvijo notranje moči. Dihalne vaje negujejo CHI - vitalno energijo, ki naseljuje vsa živa bitja in je del vesoljne energije. Po telesu jo lahko usmerjamo z voljo, ta pa je sposobna zbrati veliko večji potencial moči kot same mišice.

Tai chi chuan (velika, poslednja pest) poznamo iz "parkov", kjer ga izvajajo ljudje v prostem času, (ali med delom) in daje videz upočasnjene baleta. Lahko bi mu rekli tudi meditacija v gibanju. Poln je odprtosti, mehkobe, mirnosti duha in harmonije. Gibi so plavajoči, zlivajo se drug v drugega, ne

opazimo direktnih odporov zoper morebitni napad. Napadalec "nima kam napasti". Če to stori, je preusmerjen naokoli, kot bi ga zanesel veter. Izvajalec tehnike lahko izvede porive, metanja, a vedno tako, da izkoristi energijo napadalca. Tai chi so nekateri opisali kot najvišjo stopnjo življenjske poti ukvarjanja z borilnimi veščinami; je veščina zdravlja z borbenim nadihom, je pot do modrosti.

Druga mehka borilna veščina, ki bi jo rad predstavil, izvira iz Japonske. Imenuje se AIKIDO - harmonična pot (pot do duha). Ki je notranja energija, sila, enaka chiju na Kitajskem. Pristop uči, da je potrebno vstopiti v nasprotnikovo duhovno sfero, preden preusmerimo njegovo energijo zoper njega samega. Če vas torej nasprotnik vleče, ne vlečete nazaj, pač pa vlečete z njim. Vzdušje je mirno, sproščeno. KI je del univerzalne moči, je tu, da jo uporabimo, če jo razumemo. Zato je nujno vaditi koncentracijo in dihalne vaje.

Spoznali smo dve mehki borilni veščini, tai chi chuan in aikido. Četudi sta nastali vsaka v svoji domovini, imata dosti skupnega. Verjameta v to, da pot grobe sile ni prava pot. Človek lahko osebnostno raste in se istočasno obrani tudi na mehak način. V ospredju je vidik celostnega stila življenja, ki BOJEVNIKA dela samozavestnega, usklajenega z obdajajočim svetom, pozornega na dogajanje v okolici in v njem samem.

Strelska veščina, ki se tesno povezuje z opisanimi pristopoma in ima po moje podobno vrednost za vežbajoče, se imenuje KYUDO.

KYUDO (pot loka) je morda še bolj kot druge japonske borilne veščine neposredno povezan z zen budizmom. Mnogi imenujejo veščino kar "zen lokostrelstvo Japonske". Lokostrellec je nasprotnik samemu sebi. Skupaj s tarčo, lokom in puščico naj bi postal enovita celota. Zadetek ni prvotnega pomena. Pomembno je stanje strelčevega duha in kvalitetno izvajanje strelskega postopka. Lepota in globina kyuda leži v tem, da ponuja pomen drugih vrednot v življenju, ne le doseganje fizične zmage, kot mnogi pričakujejo od borilne oz. strelske veščine. Da lahko strellec strelja z "živo puščico", mora obrniti oči navznoter, stran od zunanjih ciljev. Puščica poleti, ko naj bi streljal duh strelca. Tedaj v tarčo prodre duh strelca in šele to se imenuje zadetek. Sedaj lahko odvrže lok in puščice, saj je sam postal živa puščica, lok pa njegovo življenje.

Presenetljivo in poučno se zdi spoznanje, da so znali pred mnogimi leti, v japonskem srednjem veku, postaviti množico pravil, še več, pravih vrednostnih norm tistim, ki so imeli v rokah orožje in moč. Na ta način so bili "navadni prebivalci" precej bolj varni, kot bi morda pomislili ali kot smo danes v modernih, mestnih sredinah. Ta pravila so živela v BUSHIDU, etičnem kodeksu samurajev.

Po vsem, kar sem v tem prispevku zbral, moram zožiti začetno tezo, da ukvarjanje z nasilnimi športi in orožjem ne stopnjuje agresije, na nekaj IZBRANIH BORILNIH ŠPORTOV in na načrtovan pristop k VEŠČINI STRELJANJA. To sem pravzaprav storil že s tem, ko sem izbral in prikazal le tri veščine Daljnega vzhoda, in to tiste, za katere verjamem, da imajo na vežbajoče ugodne učinke, kar zadeva obvladovanje agresije in socializiranja agresivnih teženj.

Naj to podrobneje razložim. Jacques MONOD opisuje verjetno pot, po kateri je prišlo do prvih zidakov živega sveta, in mikroskopsko majhne, slučajne dogodke med selekcijo, ki so vodili do tega kar obstaja danes. Ko se enkrat in nepredvidljiv dogodek zapiše v strukturo DNK, je avtomatično verno preslikan dalje in se razmnožuje. Tako stopi iz "kraljestva naključja v kraljestvo nujnosti", kot pravi avtor sam. Po Richardu Dawkinsu so geni osnovna enota sebičnosti, so trajni množitelji in delujejo kot pomembna enota naravnega izbora. Živa bitja, med njimi tudi človek, smo nekakšni stroji, ki so se med evolucijo oblikovali z namenom, da se zagotovi boljši prenos genov. Smo njihovo skladišče in dlje bodo živeli tisti geni, ki so si ustvarili "uspešnejše stroje za preživetje". Evolucija gre v smeri ESS - evolucijsko stabilne strategije. Razvoj zahteva genetske variacije vedenja na vsakem koraku evolucijske poti. ESS je USPEŠNA tudi, ko tekmujejo med seboj kopije. Če je neka strategija uspešna, bo namreč pripeljala do tega, da so kopije, ki v "tekmi ostajajo", vse številnejše.

Motor, ki poganja naš "človeški stroj", so po dr. W. GLASSERJU potrebe, ki so pri naši vrsti postale pestrejšje in številnejše kot pri drugih. Človek se je z učlovečenjem naučil, kaj mu je storiti, da med živimi bitji obstane, najde to, kar potrebuje. Kadar se pojavijo okoliščine, ki ogrozijo njegovo življenje, se prebudi stara biološka naravnost, ki velela pripravo organizma na boj ali beg. Ta naravnost je milijone let reševala našo vrsto pred plenilci. Javlja se na najnižjem integrativnem nivoju. Dokler so bili nasprotniki druge živalske vrste dosti skromnejši v inovativnosti preživetja, verjetno možganom ni bilo potrebno kreirati malignih oblik agresije, evoluciji pa ne izbirati med njimi.

Dovolj je bilo dodelati obrambno, benigno agresijo. Nekaj milijonov let je trajalo, da je človek naselil zemljo v tolikšni meri, da povsod, kjerkoli in karkoli počne, naleti na najhujšega tekmeca - samega sebe, nosilca kopij, ki so posledica evolucijsko stabilne strategije -ESS. Skupno s predniki pišemo nedokončano simfonijo - kakofonijo nasilja. Ta ne more izzveneti, dokler ne najdemo uspešnejše strategije. Po perceptualni teoriji kontrole je mogoče razvozlati gordijski vozle nasilja le tako, da nasilni spoznajo prednosti, ki jih ponujajo druge • nenasilne možnosti izborov. Verjeti, da bi "kar tako" opustili agresivne nagibe, ne gre. Očitno je agresija fenotipski odsev genskih skupkov, ki so se dokopali do uspešne ESS in je potrebno nanjo računati še vnaprej.

Pa pogledajmo, kdaj se človek nasilno odzove. Največkrat gre za naslednje (ali tem podobne) situacije:

1. kadar se znajde v življenjsko ogrožujoči situaciji in ne zna na drug način rešiti nekega problema;
2. kadar je nasilni izbruh posledica kakšnega bolezenskega stanja;
3. kadar nekdo v tem uživa.

Zadnji kategoriji ljudi na srečo nista tako pogosti, zato se ustavimo pri prvi. Rekel bi, da so ti ljudje notranje negotovi, imajo vznemirljiv živčni sistem, za katerega hitro spremenjene socialne situacije pomenijo grožnjo vdora preko slabo postavljenih osebnih meja. Nimajo izkušnje, da ima vsaka, na videz še tako zapletena zadeva več možnih rešitev. Videti je, da ne znajo analizirati stopnje nevarnosti in se prehitro odzovejo tako, kot da je pred njimi ostala le tista najstarejša, filogenetsko dana možnost boja ali bega. Gre za zdrs na nivo odziva celega organizma. Manjka bazični občutek varnosti, vsaka nevarnost pa pomeni nevarnost izničenja, smrti. Takrat seveda odpovedo višji psihični procesi in stari nevrnalni programi skušajo odstraniti nevarnost in povrniti ravnotežje.

ZAKLJUČNO RAZMIŠLJANJE

Bistveno prednost "mehkih borilnih veščin" in večine "po modelu Kyudo streljanja" vidim v tem, da imajo te vgrajene "varovalke" v samem procesu učenja. Najpomembnejša varovalka se mi zdi prepričanje, da veščina pomeni STIL ŽIVLJENJA. In to tak stil, ki krepi človekovo zdravje, ga ohranja spretnega, harmoničnega v stiku z naravo in okoljem, v katerem živi. Vežbajočega pripravlja na napore, redno aktivnost, spoštovanje samega sebe, drugih, vrednih spoštovanja in krepi njegovo samozavest.

Druga varovalka je etično ozadje, ki ga vežbajoči pridobiva ob delu. V ospredju ni zmaga, zadetek cilja, temveč zmaga nad seboj. Ta pomeni ne le obvladovanje tehnike, pač pa spoštovanje in izvajanje načel, kot so nenasilje, nenapadalnost, notranji mir, ravnotežje, a ob jasno definiranih lastnih mejah in označenih mejah drugih. Tretja močna varovalka izhaja iz prvih dveh. To je dolžina, trajanje učenja. Nikoli ni zaključeno, vedno se lahko še česa naučimo in vedno se je vredno učiti in utrjevati kvaliteto svojega življenja. In kvaliteta ni nikoli dokončna. Vedno jo lahko še izboljšamo in v tem uživamo.

Do česa torej lahko pripelje treniranje po omenjenih (ali njim podobnih) metodah?

Tisti, ki se odloči zanje, bo kmalu spoznal njihovo zahtevnost. Če je motiviran le s kratkoročnimi cilji (pridobitev učinkovitih borbenih tehnik), bo vežbanje opustil, saj mu jih ti pristopi ne morejo na "hitro ponuditi".

Prav tako se bodo za odhod odločili tisti, ki nimajo interesa izgrajevati sebe oz. svojih notranjih vrednot. Na nek način, to si upam trditi, se pripadniki različnih pristopov k borilnim veščinam selekcionirajo sami. Pridobitve vztrajnih se kažejo v notranjem ravnotežju, pripravljenosti na sprejemanje in premagovanje naporov, ki jih prinaša vsakdanje življenje, v plastičnosti prilagajanja novonastalim situacijam ter v ohranjanju in rasti dobre samopodobe, ki je ne vsiljujejo drugim. Če se znajdejo v življenjsko ogrožujočih situacijah, znajo uporabiti tudi fizično silo, a verjetnost, da bi jo prekoračili in nadaljevali z njo takrat, ko ni več potrebna, je majhna. Ob konflikth se bolje obvladujejo, vajeni so prisluhniti notranjemu dogajanju, a tudi potrebam drugih. Nagnjeni so k odločanju na osnovi argumentov in ne z argumenti moči. Ker so notranje stabilni, močni, se v izmenjavi različnih mnenj ne počutijo hitro ogrožene, kar pripomore h kvaliteti medsebojnih odnosov. Ne le da sem prepričan o nenevarnosti ukvarjanja z borilnimi veščinami, verjamem tudi, da bi jih lahko uporabljali vsaj kot pomoč osebnostnemu razvoju mladih, ki jim je telesna dejavnost blizu. Vemo, kako daleč nazaj segajo občutki bazične negotovosti, vemo, kako dolgo pot moramo prehoditi, da oblikujemo ustrezne objektne odnose ter izvedemo separacijo in individuacijo z vzpostavitev osebne meja. Velik delež razdiralne agresije, ki ga najdemo pri ljudeh, je lahko posledica neustrezno prehojene razvojne poti. Najprimernejša starost za učenje borilnih veščin bi bila po mojem mnenju nekje v dobi "latence" ali vsaj v "zgodnji adolescenci". Takrat bi lahko pomagali pri razpletanju zastojev. Trener je nehoti prehodni objekt, s katerim učenci stopajo v odnos, člani sekcije, kluba ali društva pa

ponujajo možnost usmerjanja vrstniških navezav. Verjetno v mnogih klubih to že počno, ne da bi vedeli, "kaj in čemu". Kadar komu pomagamo, četudi nehote, da pride do večje notranje gotovosti, da uspe izpeljati osamosvajanje, si postavi notranje in zunanje meje, se ozavešči kaj hoče v življenju, in se opremi z vztrajnostjo ter dovolj "nevtralizirano agresijo", je storjenega veliko. Naslednji korak je, da to počnemo zavestno in načrtno, seveda, če bi ugotovili, da opisano drži. Z vidika razvojne, analitične psihologije bi torej naredili korak naprej v razvojnih zastojih, z vidika realitetnega pristopa pa omogočili, da mladi vzpostavijo kontrolo nad samim seboj in bolj uspešno ter odgovorno zadovoljujejo osnovne psihološke potrebe. Postali bi moderni BUSHIJI iskanja "strategije nevtralizirane agresije". In ta mora biti vsaj tako uspešna, kot je "strategija maligne, nenevtralizirane agresije", če želimo, da dolgoročno ostane EVOLUCISKO STABILNA.

LITERATURA

1. DAWKINS Richard (1979). Sebični gen, Biblioteka zodiak, Beograd.
2. DAWKINS Richard (1982). The Extended Phenotype, Oxford University press.
3. FROMM Erich (1986). Anatomija ljudske destruktivnosti, Nolit Zagreb.
4. GLASSER William (1985). Control Theory, A New Explanation of How We Control our Lives, Harper and Row, New York.
5. LAMOVEC Tanja, ROJNIK Ana (1978). Agresivnost, DDU Univerzum, Ljubljana.
6. LEWIS Peter (1988). Martial Arts, Magna Books, London.
7. MODESTIN Jiri, AMMANN Roland (1995). Mental Disorders and Criminal Behavior, British Journal of Psychiatry.
8. MONOD Jacques (1983). Slučaj i nužnost, Pečat, Beograd.
9. MORISAWA Jackson (1988). The secret of the target, Routledge and Kegan Paul Inc., New York.
10. NITOBÉ Inazo (1984). Bušido - kodeks samurajev, izdajatelj Borislav Stanić, Beograd.
11. PRAPER Peter (1995). Motnje doživljanja, vedenja in osebnosti, zapiski s predavanj, Ljubljana.
12. TUŠAK Matej, PETROVIČ Rok (1993): Agresivnost - plod tekmovalne kariere alpskega smučarja, da ali ne?, Psihološka obzorja, vol. 2, št.3/4, december.
13. ZUPANČIČ Radovan (1993). Človek in orožje, Kaliber, marec.

