

Volumen 7.

Št. 2

Junij 1998

**PSIHOLOŠKA  
OBZORJA**

**Ψ**

**Ψ**

**HORIZONS  
OF  
PSYCHOLOGY**

Volume 7.

No. 2

June 1998



ALBERT EINSTEIN

PSYCHOLOGY TO SCIENCE

1911-1912

Psychology - research and theory

1911-1912

# PSIHOLOŠKA OBZORJA

## HORIZONS OF

## PSYCHOLOGY

1911-1912

1911-1912

PSYCHOLOGY TO SCIENCE

PSYCHOLOGY TO SCIENCE

1911-1912

LJUBLJANA

1998





Znanstveno – raziskovalni članki

Valentin Bucik  
KONVERGENTNA IN DIVERGENTNA  
VELJAVNOST MODELA "VARNOSTNEGA  
ZIVANA BELEŽNIKA"..... 5

**PSIHOLOŠKA  
OBZORJA**

Maša Karpljuk  
VLOGA PSIHOLOŠKIH DEJAVNOSTI  
MENSTRUACIJSKEGA CИКЛА..... 25

Darja Kobal  
VPLIV PROGRAMA ZA SPODLEŽNEGA  
ZDRAVJA NA SAMOPODOBI  
UTVARA ALI RESNIČNOST..... 47

**HORIZONS  
OF  
PSYCHOLOGY**

Nataša Fust, Mateja Štirn  
PRIMARNA PREVENTIVA..... 71

Teoretično pregledni članki

Peter Praper  
KOGNITIVNA ORGANIZACIJA, CELOSTNA  
PSIHODIAGNOSTIKA IN INTEGRACIJA V PSIHOTERAPIJI..... 99

Recenzija

Peter Praper  
RECENZIJA KNJIGE ZAVRATA..... 111

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV..... 115

LJUBLJANA

1998



**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 Čacinovič-Vogrincič,  
Bojan Dekleva, Ignac Gerič, Polona Matjan, Janez Mayer,  
Vlado Mihelj, Janez Mlakar, Vid Pogačnik, Grega Repovš

*Glavni urednik:*

Peter Praper

*Odgovorni urednik:*

Janek Musek

*Lektorica:*

Vilma Kavšček

*Tisk:*

Planprint Ljubljana

*Naslov uredništva:*

Društvo psihologov Slovenije  
Prušnikova 74, 1210 LJUBLJANA – SENTVID  
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 in  
je oproščena plačila davka.



**VSEBINA****Znanstveno – raziskovalni članki**

Valentin Bucik  
 KONVERGENTNA IN DISKRIMINATIVNA  
 VELJAVNOST MODELA "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI.....5

Maša Karpljuk  
 VLOGA PSIHOLOŠKIH DEJAVNIKOV PRI  
 MENSTRUALNIH BOLEČINAH.....25

Darja Kopal-Palčič  
 VPLIV PROGRAMA ZA SPODBUJANJE DUŠEVNEGA  
 ZDRAVJA NA SAMOPODOBO MLADOSTNIKOV:  
 UTVARA ALI RESNIČNOST? .....47

Nataša Pust, Mateja Štirn  
 PRIMARNA PREVENTIVA SPOLNE ZLORABE OTROK.....71

**Teoretično pregledni članki**

Peter Praper  
 KOGNITIVNA ORGANIZACIJA, CELOSTNA  
 PSIHODIAGNOSTIKA IN INTEGRACIJA V PSIHOTERAPIJI .....99

**Recenzija**

Peter Praper  
 RECENZIJA KNJIGE ZLATKE CUGMAS "BODI Z MENOJ, MAMI!" .....111

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV .....115





# KONVERGENTNA IN DISKRIMINATIVNA VELJAVNOST MODELA "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI

---

Valentin Bucik

---

**KLJUČNE BESEDE:** osebnost, model velikih pet, konvergentna veljavnost, diskriminativna veljavnost, MTMM matrika

**KEYWORDS:** personality, the five factor model, convergent validity, discriminant validity, MTMM matrix

## POVZETEK

V prispevku sta predstavljena dva alternativna načina analize konstruktne veljavnosti slovenskega prevoda in priredbe inštrumentarija za merjenje osebnostne strukture v skladu z modelom "velikih pet". Ker so bili na 583 preizkušancih zbrani podatki na tri različne načine: (i) s samoocenitvenim vprašalnikom BFO, (ii) s samoocenjevalno lestvico pridevnikov BFO-S ter (iii) z lestvico pridevnikov za ocenjevanje drugih BFO-D in ker skušamo z modelom zajeti pet glavnih dimenzij v osebnostni strukturi (*energija, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost*), smo lahko s pomočjo analize matrike multiplih potez in multiplih metod (MTMM matrike) analizirali odnose med različnimi potezami (t.j. dimenzijami), ki so bile

ocenjene z različnimi metodami (t.j. inštrumenti), in tako preverili konvergentno in diskriminativno veljavnost petfaktorskega modela. Uporabili smo eksploratorni in konfirmatorni pristop. Drugi se izogne nekaterim metodološkim pomanjkljivostim prvega in omogoča hkratni vpogled v posamezne odnose v modelu (predvsem v zanesljivost posameznih mer, veljavnost in vpliv metode merjenja), vendar poda tudi oceno splošne ustreznosti celotnega modela. Analiza je pokazala dobro zanesljivost in druge merske lastnosti uporabljenih lestvic, predvsem pa pomembno visoko konvergentno in diskriminativno veljavnost, ki govorita o močni in stabilni strukturi modela "velikih pet" in o njegovi ustrezni posplošljivosti.

## CONVERGENT AND DISCRIMINANT VALIDITY OF THE FIVE FACTOR MODEL OF PERSONALITY

### ABSTRACT

Two alternative approaches to the analysis of the construct-related validity of the Slovenian adaptation of instruments for measuring the structure of personality according to the five factor model are presented in this study. 583 participants were tested with three different instruments: (i) a self-report phrase questionnaire BFO, (ii) a self rating adjective list BFO-S, and (iii) a peer-rating adjective list BFO-D; five dimensions of personality encompassed the model (*energy, friendliness, conscientiousness, emotional stability and openness*). According to these conditions the analysis of the multitrait-multimethod (MTMM) matrix was possible, in which the relations between different traits (dimensions), measured by different methods (instruments), were examined, and consequently the convergent and discriminant validity of the five factor model were assessed. The exploratory and confirmatory approaches were utilised. The latter avoided some methodological shortcomings of the former and enabled simultaneous and uniform estimation of partial relations in the model (namely, the reliability of the particular measures, the validity and the method effect), as well as the computation of the overall fit of the entire model. The analysis indicated not only very promising reliability and other psychometric properties of the scales but also considerably high convergent as well as discriminant validity which points at a strong evidence of the stable structure of the five factor model of personality and advocates its good generalizability.

## KONVERGENTNA IN DISKRIMINATIVNA VELJAVNOST MODELA "VELIKIH PET" FAKTORJEV OSEBNOSTI

Raziskovalcem področja osebnosti in medosebnih razlik v njeni strukturi se je v zadnjih letih potrdilo, da ima petfaktorska struktura osebnosti večjo stopnjo posplošljivosti kot ostali modeli pojasnjevanja osebnosti. Večja posplošljivost se na eni strani kaže v tem, da lahko najpomembnejše poteze osebnosti skoraj v celoti in z zadovoljivo natančnostjo opišemo z modelom, ki vsebuje pet relativno neodvisnih (čeprav ne nepovezanih) faktorjev. Ta model ima vseobsegajočo in splošno strukturo, h kateri se nagibajo tudi drugi strukturni modeli osebnosti (npr. Cattellov, Eysenckov, Myers-Briggsov, MMPI, Comreyev, Hollandov itd). Obratno tendenco je mnogo težje zaznati. Na drugi strani pa se posplošljivost kaže v tem, da gre za robustne faktorje, ki se konsistentno pojavljajo, kadar prosimo respondente, da ocenijo osebnost na podlagi velikega števila opisov osebnosti z največjo možno heterogenostjo v vsebini, npr. s pomočjo pridevnikov, ki opisujejo osebnost (tehnika, ki sledi t.i. "leksikalni hipotezi"), ali preko postavk v samoocenitvenih vprašalnikih (tehnika, ki sledi tradiciji osebnostnih vprašalnikov oziroma faktorsko analitičnemu pristopu). Pomembno je, da empirična evidenca kaže, da se petfaktorska struktura pojavlja tako pri različnih postopkih zbiranja podatkov in ocenjevanja kakor tudi pri različnih značilnostih preizkušancev ter v različnih jezikovnih in kulturnih kontekstih (več o tem glej v Bucik, Boben in Hruševar-Bobek, 1995; Bucik, Boben in Krajnc, 1997; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997).

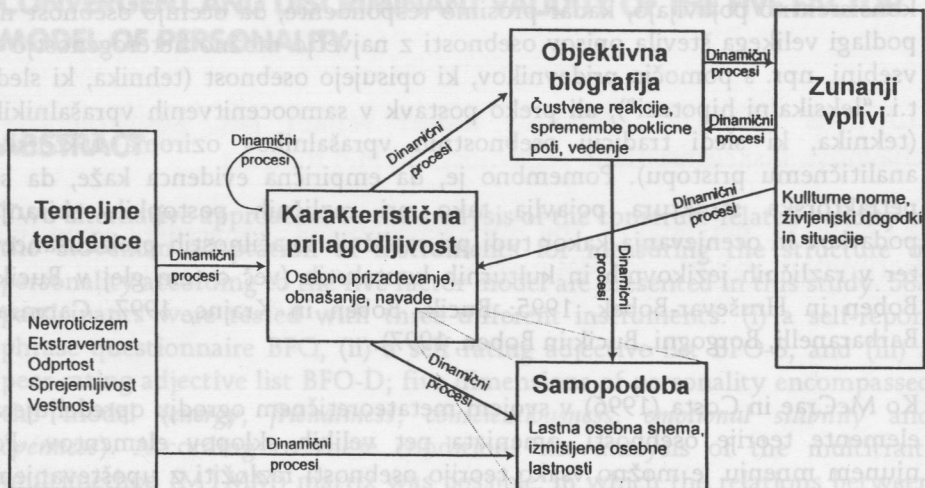
Ko McCrae in Costa (1996) v svojem metateoretičnem ogrodju opredeljujeta elemente teorije osebnosti, omenjata pet velikih sklopov elementov. Po njunem mnenju je možno vsako teorijo osebnosti razložiti z upoštevanjem teh elementov in njihovih medsebojnih povezav. Ti elementi so:

1. *temeljne tendence* - surovi material osebnosti, kapacitete in dispozicije (genetika, fizične lastnosti, kognitivne kapacitete, fiziološki nagoni, nagnjenja ter osebnostne poteze);
2. *karakteristična prilagodljivost* - pridobljene zmožnosti, stališča, prepričanja in cilji, naučena obnašanja in medosebna prilagodljivost;
3. *samopodoba* - implicitni in eksplicitni pogledi na jaz, samoocena, identiteta;
4. *objektivna biografija* - javno vedenje, tok zavedanja, življenjska pot (poti kariere in ključni dogodki);
5. *zunanjí vplivi* - razvojni vplivi, makrookolje in mikrookolje.

Šesti element so *dinamični procesi*, ki določajo naravo interakcij med prvimi petimi elementi.

Petfaktorsko strukturo osebnosti bi lahko po McCraeju in Costi (1996) s pomočjo teh petih elementov (in dinamičnih procesov med njimi) opredelili tako, kot prikazuje slika 1.

*Slika 1. Petfaktorska teorija osebnosti s primeri specifičnih vsebin in puščicami, ki označujejo smer glavnih vzročno-posledičnih poti, ki jih določajo dinamični procesi (McCrae in Costa, 1996).*



Postulati, na katerih temelji petfaktorski model osebnosti, so navedeni v nadaljevanju:

A. Temeljne tendence. *Individualnost:* vse ljudi bi mogli označiti glede na njihov razlikovalni položaj v nizu osebnostnih potez, ki določa vzorce misli, občutij in vedenj. *Izvor:* osebnostne poteze so endogene temeljne tendence. *Razvoj:* poteze se razvijajo v otroštvu in dosežejo zrelo obliko v odraslosti; kasneje so stabilne pri kognitivno intaktnih posameznikih. *Struktura:* poteze so organizirane hierarhično, od ožjih in specifičnih do širokih in splošnih dispozicij, pri čemer tvorijo *čustvena stabilnost/nevroticizem, energija / ekstravertnost, odprtost, sprejemljivost in vestnost* najvišjo raven te hierarhije.

B. Karakteristična prilagodljivost. *Prilagajanje:* sčasoma se posamezniki odzivajo na okolje z razvijanjem vzorcev mišljenja, občutenja in vedenj, ki so v skladu z njihovimi osebnostnimi potezami in zgodnejšimi prilagoditvami. *Neprilagojenost:* ni nujno, da bo prilagajanje v vsakem trenutku optimalno z vidika kulturnih vrednot ali osebnih ciljev. *Dovzetnost:* karakteristična prilagodljivost se s časom spreminja kot odziv na biološko dozorevanje ali spremembe v okolju.

C. Objektivna biografija. *Večplastna determiniranost:* aktivnost in izkušnje so v vsakem trenutku sestavljena posledica vseh tistih karakterističnih adaptacij, ki jih povzroči določena situacija. *Življenjska pot:* posamezniki imajo načrte, urnike in cilje, ki omogočajo, da je akcija organizirana preko daljših časovnih intervalov tako, da so skladni z njihovimi osebnostnimi potezami.

D. Samopodoba. *Shema samega sebe:* posamezniki ohranjajo takšen kognitivno-afektivni pogled nase, ki je dostopen zavesti. *Selektivna percepcija:* informacije so v samopodobi selektivno predstavljene tako, da so skladne z osebnostnimi potezami in da dajejo posamezniku občutek skladnosti.

E. Zunanji vplivi. *Interakcija:* socialno in fizično okolje je v interakciji tako z osebnostnimi dispozicijami (in tako oblikuje karakteristično prilagodljivost) kot tudi s karakteristično prilagodljivostjo, ki odraža vedenja. *Zaznava:* posamezniki so vključeni v okolje in ga razlagajo v skladu s svojimi osebnostnimi potezami. *Recipročnost:* posamezniki selektivno vplivajo na okolje, na katerega reagirajo.

F. Dinamični procesi. *Univerzalna dinamika:* univerzalni kognitivni, afektivni in motivacijski mehanizmi delno usmerjajo in urejajo nekatere vidike delovanja posameznika pri prilagajanju in izražanju teh prilagajanj v

mišljenju, občutkih in vedenju. *Diferencialna dinamika*: nekatere temeljne tendence, vključno z osebnostnimi potezami, razlikovalno vplivajo na nekatere dinamične procese.

V tem okviru je osebnostna struktura posameznika predstavljena kot sistem petih osebnostnih dimenzij znotraj temeljnih tendenc (ki so neke vrste surovi material) in dinamičnih procesov, ki vplivajo na posameznikovo psihološko delovanje. Teh pet dimenzij ima v slovenski priredbi in prevodu imena in pomene, kot smo jih našli v nadaljevnaju (v oklepajih so italijanski izrazi, kot so jih uporabljali Caprara in sodelavci - Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, 1994 - in angleški izrazi, kot sta jih uvedla Costa in McCrae, 1992):

- *energija* (E - ital. *energia*, angl. *extraversion*): ljudje z visokim rezultatom se ocenjujejo kot zelo dinamične, aktivne, energične, dominantne, gostobesedne osebe, tisti z nizkim rezultatom pa kot manj dinamične in aktivne, manj energične, podrejene in molčeče osebe (poddimenziji *aktivnost* in *dominantnost*);
- *sprejemljivost* (S - ital. *amicalita*, angl. *agreeableness*): visok rezultat pomeni zelo kooperativno, prijazno, nesebično, prijateljsko, radodarno, empatično osebo (poddimenziji *sodelovanje* in *prijaznost*);
- *vestnost* (V - ital. *conscienziosita*, angl. *conscientiousness*): visok rezultat pomeni izrazito preudarno, natančno, urejeno, skrbno, vztrajno osebo za razliko od manj preudarne, natančne, urejene, skrbne in vztrajne osebe, za katero je značilen nizek rezultat (poddimenziji *natančnost* in *vztrajnost*);
- *čustvena stabilnost* (Č - ital. *stabilita emotiva*, angl. *neuroticism*): visok rezultat predstavlja neanksiozno in v manjši meri ranljivo osebo, ki je čustvena, impulzivna, nestrpna, razdražljiva (poddimenziji *kontrola čustev* in *kontrola impulzov*);
- *odprtost* (O - ital. *apertura mentale*, angl. *openness*): visok rezultat pomeni zelo izobraženo, informirano osebo, polno zanimanja za nove stvari in izkušnje, odprto za stike z drugačnimi kulturami in navadami; nasprotno pa naj bi bile osebe z nizkim rezultatom manj izobražene, malo informirane, bolj ozkoglede, se manj zanimajo za nove stvari in izkušnje ter imajo odpor do stikov z drugačnimi kulturami in navadami (poddimenziji *odprtost za kulturo* in *odprtost za izkušnje*).

V zadnjem letu je italijanski original inštrumentarija, ki pomaga spoznavati strukturo osebnosti po modelu "velikih pet" (Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, 1994), doživel slovenski prevod in priredbo (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997). Celoten inštrumentarij vsebuje samoocenitveni vprašalnik BFQ (Big Five Questionnaire), ki sledi faktorsko

analitični tradiciji raziskovanja osebnosti, in pridevniško lestvico atributov BFO (Big Five Observer), ki sledi leksikalni tradiciji. Preizkušanec jo lahko izpolnjuje sam (BFO-S) ali pa ga na lestvici ocenjuje nekdo, ki ga relativno dobro pozna (BFO-D).

Na voljo imamo torej dva inštrumenta, s katerima lahko podatke o petih osnovnih osebnostnih dimenzijah pri vsakem posamezniku zbiramo na tri načine: (i) s samoocenitvenim vprašalnikom, (ii) s samoocenjevanjem na lestvici atributov ali pa tako, da (iii) na lestvici atributov posameznika oceni nekdo drug.

Originalni inštrumentarij je pokazal zelo dobre psihometrične lastnosti, kot sta zanesljivost in stabilnost faktorske strukture (Caprara, Barbaranelli in Borgogni, 1993, 1994), pa tudi konvergentne in diskriminativne veljavnosti (Caprara in Barbaranelli, 1995). V validacijski študiji slovenske verzije (Bucik, Boben in Krajnc, 1997; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997) smo ugotovili zelo podobne (na nekaterih mestih celo boljše) osnovne merske lastnosti kot v originalu. Cilj tega prispevka je s podrobnejšo primerjalno analizo dodatno ugotoviti, kolikšno stopnjo konvergentnosti k petfaktorskemu modelu strukture osebnosti odražajo rezultati, ki smo jih izmerili na tri različne, zgoraj opisane načine. Preveriti želimo torej konstruktno veljavnost modela "velikih pet", tako da bomo ugotavljali konvergentno in diskriminativno veljavnost dimenzij osebnosti s pomočjo analize matrike multiplih potez in multiplih metod (angl. multitrait-multimethod matrix - MTMM), imenovane tudi večrazsežnostna večmetodna matrika (Bucik, 1997b, 1997c; Campbell in Fiske, 1959; Kenny in Kashy, 1992; Oosterveld, 1994). V MTMM matrikah namreč lahko analiziramo odnose med različnimi potezami (dimenzijami), ki so bile izmerjene oziroma ocenjene z različnimi metodami (merami, inštrumenti).

## METODA

### Preizkušanci

Preizkušanci so bili vzeti iz standardizacijskega vzorca pri zajemu podatkov v validacijski študiji pripomočkov za merjenje strukture osebnosti po modelu "velikih pet", ki je potekala v Sloveniji v letih 1995 in 1996. Struktura celotnega vzorca je predstavljena v priložniku k temu inštrumentariju (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997). MTMM primerjavo smo lahko izvedli na vzorcu 583 oseb, saj imamo le za toliko preizkušancev na

voljo popolne podatke o osebnostni strukturi, izmerjeni na vsakega od treh načinov. 46,7 odstotkov respondentov je bilo moškega spola, povprečna starost skupine je bila 31,09 let, s standardnim odklonom 14,25 let (19,0 % respondentov je bilo starih do 20 let, 50,7 % od 21 do 35 let in 30,3 % nad 35 let, z razponom od 16 do 81 let). Izobrazbena struktura vzorca je bila zelo raznolika: v vzorec je bilo vključenih 3,5 % respondentov z dokončano osnovno šolo, 25,6 % s srednješolsko in 17,4 % z višje- ali visokošolsko izobrazbo; 6,2 % respondentov je bilo dijakov, 47,3 % pa študentov.

Ker so uvodni izračuni pokazali, da med posameznimi skupinami glede na spol, starost in stopnjo ter smer izobrazbe ni razlik v konstruktni veljavnosti modela, je bila končna analiza izvedena na celotnem vzorcu, v katerega so bili hkrati vključeni vsi respondenti, in bodo v prispevku tudi predstavljeni le ti rezultati.

## Inštrumenti

Uporabili smo tri inštrumente (podrobneje so opisani v Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997):

- *Vprašalnik BFQ* je samoocenitveni vprašalnik, ki meri deset poddimenzij (po dve poddimenziji tvorita vsako od petih glavnih dimenzij). Pri vsaki poddimenziji, ki jih v vprašalniku predstavlja po 12 trditev, je polovica trditev oblikovanih v pozitivnem, polovica pa v negativnem smislu glede na vsebino dimenzije. Vprašalnik ima vključeno tudi lestvico socialne zaželenosti odgovorov, ki jo sestavlja 12 trditev. V vprašalniku preizkušanci na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjujejo, v kolikšni meri vsaka od 132 trditev zanje drži oziroma ne drži. Končni rezultat pri posamezniku je standardizirana vrednost izraženosti vsake od petih osebnostnih dimenzij.
- *Samoocenjevalno lestvico BFO-S* sestavlja 40 parov dvopolnih pridevnikov, ki merijo informacije o osebnostni strukturi po modelu "velikih pet". Po osem dvopolnih pridevnikov meri vsako od petih glavnih dimenzij. Preizkušanec se ocenjuje s pridevniki tako, da se s pomočjo sedemstopenjske lestvice Likertovega tipa približuje enemu ali drugemu polu kontinuuma, ki ga označuje par pridevnikov (1 pomeni en pol lastnosti, ki jo opisuje pridevnik, 7 pa nasprotni pol iste lastnosti). Ker se v slovenskem jeziku pridevniške oblike izrazito vežejo na spol respondenta, sta na voljo moška in ženska oblika ocenjevalne lestvice.
- *Ocenjevalna lestvica za ocenjevanje drugih BFO-D* (moška ali ženska oblika) je enaka BFO-S, le da posameznika na lestvici pridevnikov ocenjuje nekdo,



ki ga relativno (ni nujno, da zelo) dobro pozna. Navadno so to bližnji sorodniki, prijatelji, kolegi na delovnem mestu, sošolci, nadrejeni, podrejeni ...

## Postopek

Na zbranih podatkih smo po preverjanju ustreznosti merskega nivoja podatkov, o katerem smo poročali na drugih mestih (Brenk in Bucik, 1997; Bucik, 1997a; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997), uporabili dva MTMM pristopa: eksploratornega in konfirmatornega.

- Klasični eksploratorni pristop sta predlagala že Campbell in Fiske (1959). S tem pristopom smo hoteli predvsem ugotoviti, v kolikšni meri dobljeni podatki izpolnjujejo temeljne kriterije konvergentnosti, diskriminativnosti in zanesljivosti (še posebej pa morebitni vpliv specifičnosti posameznih metod zbiranja rezultatov), brez katerih se nismo upravičeni lotevati analize MTMM matrik. Vendar ima klasični pristop kljub svoji dobri razvidnosti vrsto pomanjkljivosti, med katerimi so najbolj pereče naslednje:
  - vseh kriterijev, ki sta jih avtorja (Campbell in Fiske, 1959) postavila, v praksi ni prav lahko doseči (Vodopivec, 1993);
  - nimamo možnosti nadaljnjega izboljševanja modela odnosov med konstrukti in tako ne moremo preverjati alternativnih rešitev;
  - navadno imamo velike težave tako pri ocenjevanju in preverjanju statistične pomembnosti celotne rešitve (torej celotnega modela) kakor tudi njenih posameznih delov (Ferligoj, Leskošek in Kogovšek, 1995);
  - omogočena nam je zgolj približna ocena celotne matrike, ne pa tudi njenih delov, pri čemer je težko ločiti varianco za vsako mero, ki je povezana z metodo, od tiste, ki je povezana s potezo, in ju natančno oceniti (Bollen, 1989); te pomanjkljivosti nam pomaga izločiti
  - konfirmatorni pristop, v katerem s pomočjo linearnih strukturnih enačb v programu LISREL (Jöreskog in Sörbom, 1993) opravimo konfirmatorno faktorsko analizo vnaprej danega modela (npr. takega, v katerem preverjamo merske lastnosti petnajstih merjenih spremenljivk z vidika petih faktorjev potez in treh faktorjev metod, ali kateregakoli drugega modela). Nekateri novejši konfirmatorni pristopi k analizi MTMM matrik (Bagozzi in Yi, 1990; Lapajne in Zobec, 1997; Marsh in Bailey, 1991; Saris in Andrews, 1991) omogočajo neposredno in enoznačno oceno veljavnosti in zanesljivosti merjenja ter učinke merskih metod, oceniti pa je mogoče

tudi splošno prileganje predpostavljenega (ali teoretičnega) modela empiričnim podatkom.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

### Eksplozatorni pristop

V MTMM matriki, ki jo prikazuje tabela 1, najdemo koeficiente korelacij med petimi dimenzijami osebnosti (poteze), ki so bile izmerjene s tremi različnimi inštrumenti (metode).

*Tabela 1. MTMM matrika (Campbell in Fiske, 1959) potez in metod v modelu "velikih pet" na slovenskem vzorcu (N=583).*

	metoda	BFQ					BFO-S					BFO-D				
metoda	poteza	E	S	V	Č	O	E	S	V	Č	O	E	S	V	Č	O
BFQ	E	,83														
	S	,21	,76													
	V	,26	,18	,83												
	Č	,19	,18	,07	,87											
	O	,45	,37	,24	,14	,80										
BFO-S	E	,44	,11	,05	,13	,18	,84									
	S	,03	,38	,13	,08	,05	,21	,68								
	V	,07	,10	,28	,10	,05	,35	,36	,83							
	Č	,12	,12	,07	,39	,06	,42	,37	,47	,83						
	O	,27	,10	,11	,09	,35	,49	,20	,33	,34	,81					
BFO-D	E	,29	,11	,02	,09	,14	,58	,13	,09	,18	,24	,83				
	S	,03	,26	-,01	,01	-,00	-,01	,38	,04	,17	,00	,04	,77			
	V	,02	,15	,23	,01	,00	,03	,18	,39	,14	,08	,20	,29	,81		
	Č	,07	,14	-,01	,25	,10	,16	,16	,14	,43	,14	,26	,45	,33	,76	
	O	,13	,11	,04	,04	,24	,17	,09	,05	,07	,41	,34	,28	,40	,34	,82

Opomba: E - energija, S - sprejemljivost; V - vestnost; Č - čustvena stabilnost; O - odprtost; BFQ - vprašalnik "velikih pet"; BFO-S - samoocenjevalna lestvica "velikih pet"; BFO-D - lestvica "velikih pet" za ocenjevanje drugih.

Poudarjeno in poševno izpisani koeficienti v glavni diagonali (imenovani tudi *diagonala zanesljivosti*) so  $\alpha$  koeficienti zanesljivosti, torej koeficienti notranje skladnosti. Poudarjeno izpisani koeficienti v pravokotnikih pod trikotniki z glavno diagonalo tvorijo t.i. *diagonale veljavnosti*, saj izražajo korelacije med

istimi potezami, merjenimi z različnimi metodami. Trikotniki pod glavno diagonalno so imenovani "trikotniki koeficientov različnih potez-iste metode" in odražajo korelacije oziroma prekrivanja med faktorji, merjenimi z isto metodo. Trikotniki nad in pod diagonalami veljavnosti pa se imenujejo "trikotniki koeficientov različnih potez-različnih metod". S primerjanjem obeh vrst trikotnikov lahko izločimo vpliv merske metode na medsebojne zveze faktorjev.

Kot smo nakazali že zgoraj, morajo biti v MTMM matriki izpolnjeni nekateri osnovni kriteriji, da smo sploh upravičeni iskati zakonitosti konstruktne veljavnosti. Poglejmo, kako koeficienti v naši matriki zadostijo tem kriterijem.

- a) V *diagonalni zanesljivosti* morajo biti koeficienti najvišji. Ta pogoj za našo matriko povsem drži.
- b) Koeficienti v *diagonalah veljavnosti* morajo biti statistično pomembno različni od nič. Tudi za ta pogoj lahko zatrdimo, da velja, saj so vsi koeficienti statistično pomembni ( $p < 0.01$ ).
- c) V *trikotnikih različnih potez in različnih metod* moramo najti najnižje koeficiente v matriki, saj je to delež variabilnosti v merjenem pojavu, ki ga ne moremo pripisati prekrivanju med faktorji, ampak je najverjetneje posledica vpliva metode merjenja. Tudi ta pogoj za našo matriko velja.
- d) Vsak koeficient v *diagonalah veljavnosti* mora biti večji kot koeficienti v isti vrstici in stolpcu v odgovarjajočih *trikotnikih različnih potez in različnih metod*. To za naše koeficiente velja.
- e) Koeficienti v *diagonalah veljavnosti* naj bi bili tudi višji kot koeficienti v odgovarjajočih *trikotnikih različnih potez in iste metode*. V matriki najdemo kar nekaj kršitev tega pravila, vendar nas tolaži ugotovitev avtorjev, da so te kršitve v psihološkem raziskovanju prej pravilo kot nesrečna izjema (Campbell in Fiske, 1959).

Iz matrike razberemo zadovoljivo informacijo o zanesljivosti, tudi *konvergentna veljavnost* (diagonala veljavnosti) in *diskriminativna veljavnost* (trikotniki pod diagonalno zanesljivosti ter trikotniki nad in pod diagonalami veljavnosti) kažeta na stabilno strukturo. Pomembnega vpliva metode na merjenje ni zaznati (torej ni močnih pokazateljev, da bi bili koeficienti korelacije med različnimi potezami, merjenimi z isto metodo, višji kot koeficienti veljavnosti). Če se namreč v vseh trikotnikih pod diagonalno zanesljivosti pojavlja isti "vzorec" korelacijskih koeficientov, to prej odraža stabilnost strukture kot specifičnost merske metode. Najnižje koeficiente veljavnosti najdemo v matriki oziroma pravokotniku BFO/BFO-D, vendar se zdi, da so lahko te vrednosti pričakovane. Na variabilnost meritev namreč

vplivajo v tem primeru vsaj tile razlogi: (i) vrednosti posameznih dimenzij so bile izmerjene z različnimi pripomočki (z vprašalnikom na eni in z ocenjevalno lestvico na drugi strani), (ii) rezultati so zbrali različni ocenjevalci (na eni strani samoocenjevanje in na drugi ocenjevanje s strani drugih), (iii) poleg tega pa je vzorec preizkušancev pri teh primerjavah heterogenejši. Kljub temu je iz tabele 1 videti, da so korelacije v diagonali izdatno višje kot vse ostale korelacije v korelacijski matriki. Vsekakor bi lahko pričakovali višje korelacije, če bi eno osebo z BFO-D ocenjevalo hkrati več med seboj usklajenih ocenjevalcev, iz njihovih ocen pa bi nato lahko dobili povprečne vrednosti. Ta predpostavka si zasluži natančno študijo, v kateri bi jo lahko preverili in iz katere bi lahko z večjo gotovostjo sklepali na konvergentno veljavnost modela, ki ga preverjamo in s tem na večjo posplošljivost tega modela.

Odgovor na vprašanje, ali gre v petfaktorskem modelu za stabilno strukturo, je torej v splošnem pritrdilen. Ne moremo pa natančno odgovoriti na vprašanje, ali je ta model sploh ustrezen, ali je res najboljši možni in ali bi ga ne bilo moč še dodatno okrepiti. Pri tem nam pomaga konfirmatorna faktorjska analiza.

### Konfirmatorni pristop

S tem pristopom zgolj preverimo ustreznost vnaprej postavljenih modelov. Ugotavljamo stopnjo njihovega prileganja, in če je model ustrezen, tudi kvaliteto posameznih parametrov znotraj modela. Primerjalno smo preverili več alternativnih možnih modelov, ki smo jih postavili ob bok modelu "velikih pet", reprezentiranim s petimi potezami - dimenzijami osebnosti in s tremi različnimi metodami - merskimi inštrumenti. Pri vseh modelih smo upoštevali kovariančno matriko, izračunano na istih petnajstih vhodnih izmerjenih spremenljivkah (številčne vrednost na vsakem od petih faktorjev, dobljenih z vsakim od treh inštrumentov) in na istem številu oseb ( $N = 583$ ). Rešitve konfirmatorne faktorjske analize, ki odražajo splošno stopnjo prileganja posameznih modelov, so prikazane v tabeli 2. Najprej smo preverili stopnjo prileganja t.i. ničelnemu modelu ( $M_0$ ) ali modelu neodvisnosti, ki ne predpostavlja nikakršnih zvez med merskimi in latentnimi spremenljivkami in služi za osnovo izračunom koeficientov prileganja modela. Nato smo v prvem modelu ( $M_1$ ) predpostavili, da vseh 15 spremenljivk determinirajo le tri različne metode (BFQ, BFO-S in BFO-D), ki so med seboj neodvisne oziroma nekorelirane ali ortogonalne. Nismo predpostavili, da bi bile merjene spremenljivke tudi pod vplivom kakršnihkoli dodatnih faktorjev. V modelu  $M_2$  smo podobno predpostavili, da so spremenljivke determinirane le s petimi

faktorji osebnosti (ki so med seboj neodvisni), ne pa tudi s faktorji metode. Oba modela sta torej okrnjena bodisi z vidika potez ali metod. V naslednjih treh modelih (M3, M4 in M5) smo predpostavili strukturo latentnih dimenzij, ki spominjajo na model petih potez in treh metod, pri čemer smo dovolili, da so le bodisi poteze bodisi metode (ali pa nobene od njih) med seboj v soodvisnosti. Model M6 je končni model, kot ga predpostavlja teorija "velikih pet" in kakršno naj bi zastopali merski pripomočki BFQ, BFO-S in BFO-D. Jasno je videti, da bolj ko se pri poskusu konfirmacije modelov približujemo strukturi "velikih pet" (z medsebojnimi soodvisnostmi), boljše je prileganje modela podatkom. Modela M5 in M6 nudita zelo podobne pokazatelje prileganja, kar se zdi logično, saj se je izkazalo (prim. sliko 2), da vplivi metode (vrste inštrumenta, s katerim so bili izmerjeni rezultati) ne korelirajo med seboj, so torej relativno neodvisni. Ko smo v zadnjem modelu (M7) na podlagi priporočil LISRELa glede možnih sprememb modela (s t.i. *modifikacijskimi indeksi*) tudi nekaterim napakam merjenja "dovolili", da so v medsebojni odvisnosti, se je stopnja prileganja modela še pomembno izboljšala.

*Tabela 2. Splošni indeksi prileganj v konfirmatorni faktorjski analizi alternativnih ocenjenih modelov, vključno s predpostavljenim modelom "velikih pet" (N=589) - za razlago modelov glej besedilo.*

Model		$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	AGFI	NNFI
M0	Ničelni model	2745,1	105	,000	26,14	,50	,00
		2					
M1	tri ortogonalne metode	1501,1	90	,000	16,68	,64	,38
		8					
M2	pet ortogonalnih potez	1595,3	90	,000	17,73	,58	,33
		5					
M3	pet ortogonalnih potez in tri ortogonalne metode	288,89	75	,000	3,85	,90	,89
M4	pet ortogonalnih potez in tri korelirane metode	235,06	72	,000	3,27	,92	,91
M5	pet koreliranih potez in tri ortogonalne metode	155,98	65	,000	2,40	,94	,94
M6	pet koreliranih potez in tri korelirane metode	154,96	62	,000	2,50	,94	,94
M7	pet koreliranih potez in tri korelirane metode (z nekaterimi koreliranimi napakami merjenja)	82,18	58	,020	1,42	,98	,98

Opomba: *df* - stopnje svobode; *AGFI* - Adjusted Goodness-of-Fit Index, *NNFI* = Normed Fit Index. Zaradi preglednosti modela napake merjenja niso navedene.

Pri branju indeksov, ki pomagajo pri odločitvah o ustreznosti modela kot celote, si lahko pomagamo z naslednjimi pravili: nižji  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$  razmerje, ki je manjše od 2, in *AGFI* ter *NNFI* blizu 1 kažejo na večjo skladnost med podatki in modelom oziroma na boljše prileganje teoretične strukture podatkom (Jöreskog in Sörbom, 1993; Bentler, 1989). *P* odraža verjetnost napake, če model zavrne kot neustrezen, torej večji ko je *p*, bolj ustrezen je model. Načeloma velja model za ustreznega, če je napaka pri zavračanju ničelne hipoteze, da je model zanič, manjša od 5 % (če je torej  $p < .05$ ), vendar se to pravilo pri večjem številu meritev podre; pri številu enot, ki je večje od 300, težko ocenimo katerikoli model kot strukturo, ki bi zadovoljila temu kriteriju. V takšnem primeru si moramo pomagati z drugimi (tudi zgoraj omenjenimi) pokazatelji ustreznosti prileganja modela.  $\chi^2$  sam (in tudi njegovo razmerje s stopnjami svobode) je močno odvisen od velikosti vzorca in sicer je navadno večji v večjih vzorcih, ne glede na to, ali model drži ali ne. *AGFI* ni eksplicitno odvisen od velikosti vzorca, je prilagojen na različno veliko število stopenj svobode, vendar njegova vzorčna distribucija ni neodvisna od števila oseb, na katerih smo zbrali podatke. *NNFI* je eden od indeksov, ki jih zanima zlasti ustreznost prilagajanja v primerjavi z ničelnim modelom oziroma modelom z neodvisnimi (nepovezanimi) strukturami in so relativno neodvisni od števila stopenj in od velikosti vzorca (zainteresirani bralec bo več o indeksih kvalitete prileganja modela podatkom našel v Bollen, 1989).

V modelih, ki jih preverjamo s konfirmatornimi analizami, si lahko privoščimo tiste spremembe modela, ki izboljšujejo stopnjo prileganja, vendar izključno le v primerih, da najdemo opravičilo za to v teoretični podlagi. Model lahko pravzaprav poljubno spreminjamo (zlasti v želji po izboljševanju stopnje ustreznosti prileganja), vendar moramo znati prav vsako od teh sprememb tudi zelo natančno utemeljiti. Povsem logično je predpostaviti, da nekatere napake merjenja pri merskih spremenljivkah korelirajo, zlasti tiste, ki pripadajo istim potezom, merjenim z različnimi metodami, ali pa istim metodam pri različnih potezah. Težje je s teoretskimi argumenti zagovarjati nekatere druge morebitne odločitve, na primer o navzkrižnih korelacijah poteza-metoda, čeprav so možne tovrstne visoke korelacije predvsem indikacija, da je z modelom ali podatki nekaj narobe oziroma, da osnovnim pogojem, ki jih navajata Campbell in Fiske (1959), ni zadoščeno. V našem primeru korelacije med metodami in potezami niso prav nič vplivale na izboljšanje stopnje prileganja modela podatkom (kar bi bilo sicer mogoče sklepati že iz trikotnika nad in pod diagonalo veljavnosti v tabeli 1). Zato se nam teh (in še nekaterih drugih neustreznih) modelov ni zdelo umestno prikazovati v zbirni tabeli skupaj z zgoraj opisanimi sedmimi.

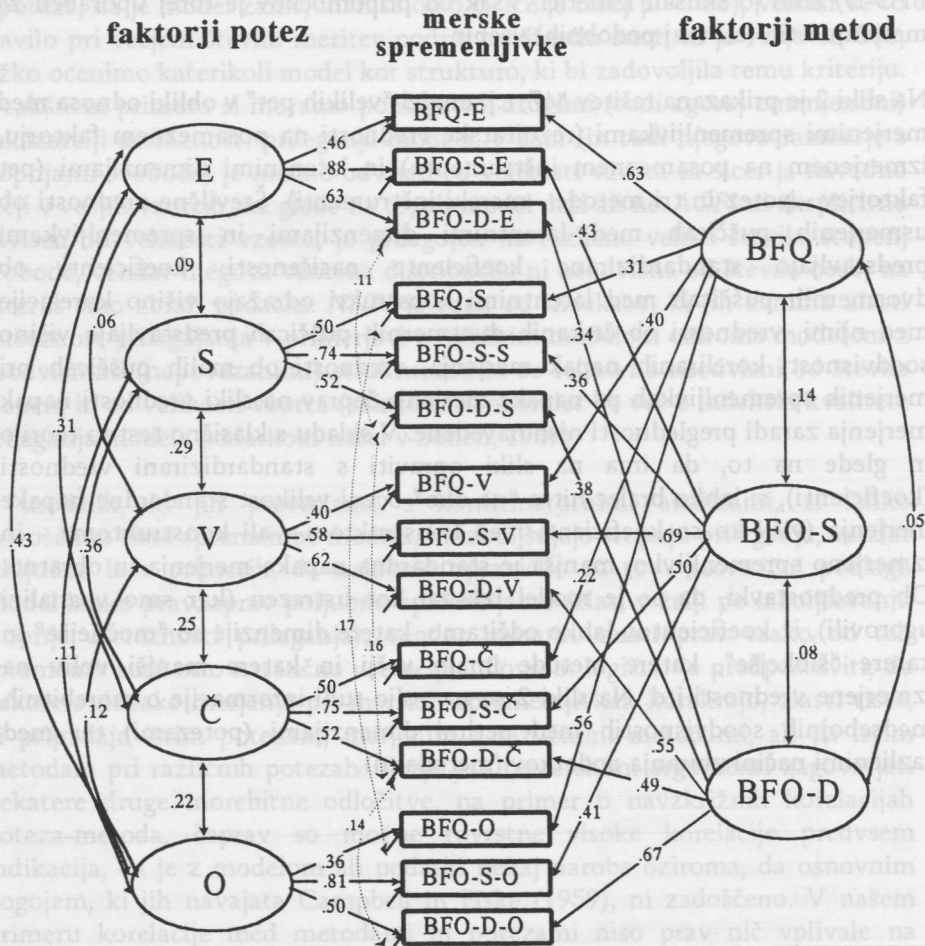
Model 7 je med vsemi alternativnimi modeli najboljše pojasnil daleč največjo količino informacij pri kovariiranju spremenljivk. Zaključimo lahko, da so izračuni potrdili konvergentno in diskriminativno veljavnost modela "velikih pet", torej na eni strani ustreznost strukture petih (razmeroma neodvisnih) dimenzij in na drugi njihova neodvisnost od načina (metode) zbiranja podatkov. Po modelu "velikih pet" lahko torej izmerimo strukturo osebnosti, ki je v veliki meri neodvisna od tega, s katerim pripomočkom (BFQ, BFO-S ali BFO-D) smo jo skušali izmeriti. Vsak od pripomočkov je torej uporaben za merjenje istih (ali vsaj podobnih) vsebin.

Na sliki 2 je prikazana rešitev M7, t.j. model "velikih pet" v obliki odnosa med merjenimi spremenljivkami (rezultatske vrednosti na posameznem faktorju, izmerjenem na posameznem inštrumentu) in latentnimi dimenzijami (pet faktorjev - potez in tri metode - merski inštrumenti). Številčne vrednosti ob usmerjenih puščicah med latentnimi dimenzijami in spremenljivkami predstavljajo standardizirane koeficiente nasičenosti, koeficienti ob dvosmernih puščicah med latentnimi konstrukti odražajo višino korelacije med njimi, vrednosti ob črtkanih dvosmernih puščicah predstavljajo višino soodvisnosti koreliranih napak merjenja, vrednosti ob malih puščicah pri merjenih spremenljivkah pa napake merjenja, čeprav na sliki vrednosti napak merjenja zaradi preglednosti niso navedene. V skladu s klasično testno teorijo in glede na to, da ima na sliki opraviti s standardizirani vrednosti (koeficienti), si lahko bralec hitro "na oko" oceni velikost standardne napake merjenja (višji ko so koeficienti med konstruktom - ali konstruktima - in izmerjeno spremenljivko, manjša je standardna napaka merjenja in obratno. Ob predpostavki, da se je model izkazal kot ustrezen (kar smo v analizi ugotovili), iz koeficientov lahko odčitamo, katere dimenzije so "močnejše" in katere "šibkejše", katere metode imajo večji in katere manjši vpliv na izmerjene vrednosti itd. Na sliki 2 so na voljo tudi informacije o morebitnih medsebojnih soodvisnostih med petimi dimenzijami (potezami) ter med različnimi načini zbiranja podatkov (metodami).

## ZAKLJUČEK

Analiza MTMM matrike je zelo uporabno orodje za analizo konstrukčne veljavnosti. Oba pristopa, eksploratorni in konfirmatorni, prispevata pomembne informacije o strukturi, vendar je slednji kompleksnejši, saj omogoča hkratni vpogled v posamezne odnose v modelu (zanesljivost, veljavnost, napako merjenja in vpliv metod - v podrobno analizo katerih se v

Slika 2. Model "velikih pet" (M7) kot odnos med merjenimi spremenljivkami in latentnimi dimenzijami, ki odraža najboljše prileganje postuliranih odnosov empiričnim podatkom - standardizirana rešitev (E - energija, S - sprejemljivost; V - vestnost; Č - čustvena stabilnost; O - odprtost; BFQ - vprašalnik "velikih pet"; BFO-S - samoocenjevalna lestvica "velikih pet"; BFO-D - lestvica "velikih pet" za ocenjevanje drugih).





Če pogledamo desno stran modela, lahko uvidimo, da so merjene vrednosti spremenljivk ustrezni reprezentanti konstruktov modela. Vsaka do merjenih potez je predstavljena z eno od treh metod zbiranja podatkov. Na podlagi različno visokih koeficientov povezanosti je mogoče sklepati, da vendarle različne poteze znamo z različnimi metodami meriti različno kvalitetno (zanesljivo), a vseeno zadovoljivo, saj so vse korelacije statistično pomembne in pozitivne (najmanjši koeficient je 0.22 in najvišji 0.63). Zanimivo je, da vsaka metode merjenja prinese nek svojstven delež pojasnjevanja variabilnosti v modelu, saj tri tehnike zbiranja podatkov (vprašalnik ter samoocenjevanje in ocenjevanje s strani drugih na ocenjevalni lestvici) med seboj v resnici ne korelirajo visoko. Na podlagi koeficientov povezanosti med merskimi spremenljivkami in konstrukti-potezami na levi strani modela pa lahko sklepamo na dobro reprezentativnost merskih spremenljivk, pri čemer je tudi moč zaključiti o najbolj zanesljivem merjenju potez na podlagi samoocenjevalne lestvice potez, saj so ti koeficienti najvišji. Znano je, da dimenzije v osebnostni strukturi niso popolnoma neodvisna druga od druge, čeprav vsaka predstavlja svoj "steber" strukture. Vendar nekatere poteze med seboj višje korelirajo kot druge. Vzorci nižjih ali višjih povezav ustrezajo naravi potez, npr. energija je v soodvisnosti z mentalno odprtostjo in tudi s čustveno stabilnostjo.

Med različnimi alternativnimi modeli simulacije strukture osebnosti se je model petfaktorske strukture izkazal za najbolj ustreznega. Zaključek je še pomembnejši ob dejstvu, da je bil model potrjen na podatkih, ki so bili dobljeni z dvema metodama, ki temeljita na različnih raziskovalnih izhodiščih, ena na t.i. *ad hoc* vprašalniški faktorsko analitični tradiciji in druga na t.i. leksikografski tradiciji. Obe očitno konvergirata k podobni strukturi. Zdi se, da to, ob siceršnjem potrjevanju petfaktorskega modela strukture osebnosti v različnih jezikih in kulturah (o čemer je več govora v Bucik, Boben in Hruševar-Bobek, 1995 ter v Bucik, Boben in Krajnc, 1997), govori o dovolj veliki generalizabilnosti modela, zlasti z vidika nekaterih drugih znanih modelov strukture osebnosti.

## ZAKLJUČEK

Analiza MTMM matrice je zelo uporabno orodje za analizo konstruktne veljavnosti. Oba pristopa, eksploratorni in konfirmatorni, prispevata pomembne informacije o strukturi, vendar je slednji kompleksnejši, saj omogoča hkratni vpogled v posamezne odnose v modelu (zanesljivost, veljavnost, napako merjenja in vpliv metod - v podrobno analizo katerih se v

tem prispevku nismo spuščali), omogoča pa tudi oceno ustreznosti prileganja celotnega modela.

Konvergentna in diskriminativna veljavnost modela "velikih pet" je bila potrjena. Izkazalo se je, da je pet dimenzij osebnosti relativno neodvisnih od metode zbiranja podatkov.

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

V slovenskem prostoru so še potrebne nekatere dodatne analize ustreznosti modela "velikih pet", zlasti preverjanje stabilnosti (konsistentnosti) ocenjevanja strukture, ko posameznik ocenjujejo drugi, prav tako pa tudi študije, v katerih bi potrjevali konvergenco ostalih modelov osebnosti k petfaktorski strukturi.

## LITERATURA

1. Bagozzi, R.P. in Yi, Y. (1990). Assessing method variance in multitrait-multimethod matrices: The case of self-report affect and perceptions at work. *Journal of Applied Psychology*, 75, 547-560.
2. Bentler, P.M. (1989). *Theory and implementation of EQS: A structural equations program*. Los Angeles: BMDP Statistical Software House.
3. Bollen, K.A. (1989). *Structural equation models with latent variables*. New York: Wiley.
4. Brenk, K. in Bucik, V. (1997). Response-order effect and its influence on the Five-factor Model: The comparison of 16PF and Big Five Questionnaire. *Prispevek, predstavljen na IV. European Conference on Psychological Assessment - Lisbona, Portugalska, 7.-10. september*. Povzetki, str. 79.
5. Bucik, V. (1997a). Assessing convergent and discriminant validity of the five factor model of personality. XIII. *Psihološko znanstveno srečanje "Dani Ramira Bujasa"* - Zagreb, Hrvaška, 11.-13. december. Povzetki, str. 13.
6. Bucik, V. (1997b). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Bucik, V. (1997c). Using different methods in assessing construct validity of the five-factor model of personality. The MTMM approach. *Prispevek,*

- predstavljen na "the 4<sup>th</sup> Conference of Psychological Assessment" - Lisboa, Portugalska, 7.-10. september. Povzetki, str. 11.
8. Bucik, V., Boben, D. in Hruševar-Bobek, B. (1995). Pet velikih faktorjev osebnosti. *Psihološka obzorja*, 4, 33-43.
  9. Bucik, V., Boben, D. in Krajnc, I. (1997). Vprašalnik BFQ in ocenjevalna lestvica BFO za merjenje "Velikih pet" faktorjev osebnosti: slovenska priredba. *Psihološka obzorja*, 6 (4), 5-34.
  10. Campbell, D.T. in Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
  11. Caprara, G.V. in Barbaranelli, C. (1995). Assessing the construct validity of the five factor model in self report and ratings. *Prispevek, predstavljen na "the 3<sup>d</sup> Conference of Psychological Assessment" - Trier, Nemčija, 27.-30. avgust*. Povzetki, str. 83-84.
  12. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. in Borgogni, L. (1993). *BFQ - Big Five Questionnaire. Manuale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
  13. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. in Borgogni, L. (1994). *BFO - Big Five Observer. Manuale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
  14. Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik, V. in Boben, D. (1997). *Model "velikih pet": Pripomočki za merjenje strukture osebnosti. Priročnik*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
  15. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
  16. Costa, P.T., Jr. in McCrae, R.R. (1994). Positive and negative valence within the five-factor model of personality. *Prispevek, predstavljen na "the Annual Convention of the American Psychological Association" - Los Angeles, CA*.
  17. Ferligoj, A., Leskošek, K. in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Metodološki zvezki: 11. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
  18. Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 - User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
  19. Kenny, D.A. in Kashy, D.A. (1992). Analysis of the multitrait-multimethod matrix by confirmatory factor analysis. *Psychological Bulletin*, 112, 165-172.
  20. Lapajne, Z. in Zobec, U. (1997). Sočasna veljavnost in veljavnost konstruktov pri merjenju znanja iz obveznih maturitetnih predmetov. *Prispevek, predstavljen na 2. kongresu psihologov Slovenije - Portorož, 22.-25. oktober*. Povzetki, str. 19.

21. Marsh, H.W. in Bailey, M. (1991). Confirmatory factor analyses of multitrait-multimethod data: A comparison of alternative models. *Applied Psychological Measurement*, 15, 47-70.
22. McCrae, R.R. in Costa, P.T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. V: J.S. Wiggins (ur.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*, str. 51-87. New York: Guilford.
23. Oosterveld, P. (1994). Confirmatory factor analysis of the self-directed search test, a multitrait-multimethod approach. *Personality and Individual Differences*, 17, 565-569.
24. Saris, W.E. in Andrews, F.M. (1991). Evaluation of measurement instruments using a structural modeling approach. V: P.P. Biemer, R.M. Groves, L.E. Lyberg, N.A. Mathiowetz in S. Sudman (ur.), *Measurement errors in surveys*. New York: Wiley.
25. Vodopivec, B. (1993). Sodobno pojmovanje konstruktne veljavnosti. *Psihološka obzorja*, 2, 37-56.
26. Wiggins, J.S. (ur.) (1996). *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. New York: Guilford.

# VLOGA PSIHOLOŠKIH DEJAVNIKOV PRI MENSTRUALNIH BOLEČINAH

---

Maša Karpljuk

---

**KLJUČNE BESEDE:** menstrualne bolečine, psihosomatika, študentke

**KEYWORDS:** menstrual pain, psychosomatics, female students

## POVZETEK

Pričujoči prispevek predstavlja del raziskave, ki obravnava psihološke vidike menstruacije ter menstrualnih bolečin.

Avtorica ugotavlja nekatere psihološke značilnosti študentk z bolečinami pri menstruaciji. Preverjala je razlike med tremi skupinami študentk, ki jih je razvrstila glede na pogostost pojavljanja bolečin ter intenzivnost menstrualnih bolečin.

Rezultati kažejo, da imajo študentke z bolečinami slabši odnos do menstruacije. Tudi njihove matere imajo v povprečju slabši odnos do menstruacije ter v večjem številu bolečine med menstruacijo.

Študentke z bolečinami pri menstruaciji imajo slabšo telesno samopodobo, njihovi notranji emocionalni odzivi so intenzivnejši ter v večji meri uporabljajo razcep kot obrambni mehanizem.

Iz rezultatov sledi, da obstajajo razlike v psiholoških značilnostih med študentkami z bolečinami pri menstruaciji ter študentkami brez bolečin. Na podlagi tega avtorica meni, da imajo tudi psihološki dejavniki pomembno vlogo pri pojavljanju bolečin med menstruacijo.

## ABSTRACT

The paper represents findings of one part of the research, which investigates the psychological aspects of menstruation and menstrual pain.

The author explores some psychological characteristics of female students who experience pain during menstruation. Three groups of students were examined, which vary in frequency and intensity of menstrual pain.

The results show that the students who experience menstrual pain have more negative attitude towards menstruation. Also their mothers have more negative attitude towards menstruation and more of them experience pain during menstruation. Students who suffer menstrual pain have more negative attitude towards their bodies, are more emotional responsive and more often use splitting as a defensive mechanism.

The obtained findings prove that differences in psychological characteristics between students with and without menstrual pain do exist. The suggestion is that psychological factors play an important role in the appearance of menstrual pain.

## UVOD

Menstruacija z bolečinami se s strokovnim izrazom imenuje dismenoreja. Ločimo dve vrsti dismenoreje: primarno in sekundarno. *Primarno* dismenorejo opredeljujemo kot boleče krče pri menstruaciji brez ugotovljenega organskega vzroka in se navadno pojavi v času enega do treh let po prvi menstruaciji. Za sekundarno dismenorejo, ki se pojavi po določenem obdobju nebolečih menstruacijskih krvavitev, so značilne klinično ugotovljene organske spremembe v medenici (Meden-Vrtovec, 1989).

V pričujočem prispevku obravnavam primarno dismenorejo oziroma menstrualne bolečine brez organskega vzroka.

Primarno dismenorejo ima več kot tri četrtine ameriških študentk (Dickstein, 1984) ter 80%-90% deklet med 14. in 19. letom (Wood, Larsen in Williams, 1979, Wilson, Carol in Keye, 1980; po Lewis, Wasserman, Denney in Gerrard, 1983). Naše ugotovitve so podobne: bolečine pri menstruaciji se pojavljajo pri 86% študentk; pri polovici pogosto, pri 36% redko, le 14% pa nima bolečin pri menstruaciji (Karpljuk, 1997).

Incidenca primarne dismenoreje se s starostjo manjša (Meden-Vrtovec, 1989, Karpljuk, 1997).

Natančen *mehanizem nastanka* primarne dismenoreje ni povsem znan. Skušajo ga razložiti različne teorije in iz vsake izhajajo različni načini odpravljanja bolečin oziroma njenih vzrokov.

Glede na anatomske teorije je dismenoreja rezultat *anatomskih nepravilnosti* (npr. ovirajoče vratne lezije, nepravilna pozicija maternice, ozek vrat), ki naj bi ovirale svoboden tok menstrualne krvi (Lewis in dr., 1983). Zagovorniki tega pristopa uporabljajo (tvegane) kirurške posege kot način zdravljenja primarne dismenoreje (Lewis in dr., 1983). Danes je omenjen pristop le še redko uporabljen.

Veliko raziskovalcev poudarja vlogo *endokrinih faktorjev* oziroma hormonskega neravnotežja v etiologiji dismenoreje. Večina raziskav je omejena na odnos med progesteronom in prostaglandini ter dismenorejo. Ženske s primarno dismenorejo imajo pomembno zvišano koncentracijo prostoglandinov v endometriju in menstrualni krvi (Meden-Vrtovec, 1989). Prostaglandini stimulirajo kontrakcije maternice in drugih gladkih mišic (Friel, po Lewis in dr., 1983). Kot fiziološki način odpravljanja bolečin se uporabljajo antiprostaglandinski preparati, oralna kontracepcija, analgetiki ter antispazmodiki (Lewis in dr., 1983). Jemanje naštetih snovi nima dolgoročnega »zdravilnega« učinka, poleg tega povzroča tudi negativne stranske učinke.

Iz usmerjenosti, da je človek psihofizična celota, pri kateri telo vpliva na psiho in psiha na telo, je nastalo mnogo teorij, ki predpostavljajo, da igrajo *psihološki faktorji* pomembno vlogo pri nastanku bolečih menstruacij. Pregled literature kaže, da avtorji najpogosteje obravnavajo naslednje psihološke dejavnike, ki jih povezujejo z nastankom bolečin: negativna stališča in

prepričanja do menstruacije, neustrezno pripravo na menstruacijo ter pomanjkljivo informiranost, določene osebnostne lastnosti oziroma strukturo (konflikti v zvezi s spolnostjo) ter stresne vplive.

Med *negativnimi stališči do menstruacije* ter menstrualnimi bolečinami obstaja pozitivna povezava (Calhoun in Burnette, 1984, Stoltzman, 1986).

Tudi neustrezna *pripravljenost* na prihod menstruacije vodi k negativnejšim izkušnjam tako prve kot naslednjih menstruacij ter k slabšemu odnosu do menstruacije. (Deutsch, 1944; Rierdan, 1983; po Golub, 1983; Golub, 1983; Golub in Catalano, 1983; Skandhan, Pandya, Skandhan in Mehta, 1988). Mnogi avtorji poročajo, da lahko *pomanjkanje informacij vpliva na razvoj dismenoreje* (Brooks-Gunn, in Ruble, 1983; po Golub in dr., 1983; However, Snow in Johnson, 1977; po Lewis in dr., 1983; Calhoun in dr., 1984; Dickstein, 1984; Skandhan in dr., 1988).

V literaturi se o etiologiji dismenoreje velikokrat omenja *mati* kot glavni »krivec« hčerine dismenoreje. Na materino vlogo pri nastanku dismenoreje sklepajo avtorji na podlagi ugotovitev, da imajo matere in njihove hčere podoben vzorec menstrualnih težav; matere z dismenorejo imajo pomembno pogostejše hčere z dismenorejo v primerjavi z materami, ki nimajo teh težav (Kantero in Wildholm; 1971, Brooks-Gunn in Matthews, 1979, vsi po Golub, 1983; Jeffcoate, 1975, po Laws, 1983; Dalton, 1964, Cain, 1980, oba po Stoltzman, 1986).

Večina avtorjev poudarja, da igrajo pomembno vlogo pri razvoju bolečin materina negativna stališča do menstruacije ter pomanjkljiva priprava hčere na menstruacijo (Llewlyn-Jones, 1982, Styles, 1982, oba po Laws, 1983). Zelo pomembne so izkušnje iz otroštva. Dekle, ki vidi mater z bolečinami, jih bo pri svoji menstruaciji tudi sama pričakovala (Brooks-Gunn in Matthews, po Golub, 1983). Psihoanalitiki Chadwickova (1982, po Delaney, Lupton in Toth, 1976), Deutsceva (1944) in Marković (1983) navajajo, da materino obnašanje med menstruacijo, njeno razpoloženje, njene pripombe zelo vplivajo tako na emocionalni odnos dekleta do menstruacije kot tudi na izkušnjo svoje menstruacije.

Nekateri avtorji poudarjajo, da je *materin odnos* do hčere tisti, ki kreira ali pa poveča bolečine. McClure Browne (1950, po Laws; 1983) iz kliničnih izkušenj navaja, da so ženske z dismenorejo pogosto edinke, katerih mati je bila zelo zaščitniška, zaskrbljena in je razvajala svojega otroka. Jeffcoate (1975; po



Laws, 1983) pa navaja, da nekatere matere, ki ne želijo izgubiti svojih hčera (npr. s poroko), spodbujajo doživljanje menstruacije kot bolezen.

Veliko avtorjev trdi, do so ženske z dismenorejo bolj *nevrotične* (Rees, 1953, Gregory, 1957, Levitt & Lubin, 1967, Sainsbury, 1969; po Bloom in Shelton, 1978; Marini, 1978, Jones & Jones, 1981; po Lewis in dr., 1983; Senarclens, 1966, Condrau, 1968, po Luban-Plozza, Poldinger in Kroger, 1993). Bancroft je s sodelavci ugotovil, da se je pomembno večji delež žensk z dismenorejo (v primerjavi s kontrolno skupino) v svoji preteklosti zdravilo zaradi depresije (Bancroft, Rennie in Warner, 1994).

Nekateri avtorji niso našli nič več nevroticizma pri dismenoroičnih ženskah kot pri ženskah brez bolečin (Schuck, 1951; Coppen & Kessel, 1963; vse po Bloom in dr. 1978; Hirt, Krutz, Ross, 1976, po Lewis in dr., 1983). Nekoliko novejša raziskava pa kažejo, da se ženske z dismenorejo in ženske brez nje razlikujejo v osebnostnih značilnostih, vendar razlike niso velike. Ženske z dismenorejo naj bi bile bližje nevrotični populaciji, vendar pa njihovi rezultati ne dokazujejo nevrotičnosti, saj niso tako ekstremni, ampak so še v mejah normalnega osebnostnega funkcioniranja ter dobre prilagojenosti. (Bloom in dr. 1978; Fontana in Rees, 1982). Tako sta Fontana in Rees (1982) pri dekletih z dismenorejo s pomočjo vprašalnikov osebnosti ugotovila nekoliko večjo izraženost histerije ter višjo anksioznost, Bloom in Shelton (1978) pa sta pri dismenoroičnih ženskah našla bolj izraženo depresijo, anksioznost, zaskrbljenost ter socialno introverzijo, manjšo avtonomnost ter manjšo pripravljenost igrati se, zabavati ter se razvedriti, s težnjo povečati osebno varnost. Avtorja sta ugotovila tudi manjše zadovoljstvo s seboj ter slabšo telesno ter socialno samopodobo.

Nekateri avtorji prav posebej poudarjajo *manjšo avtonomnost* (ki sta jo ugotovila tudi Bloom in Shelton, 1978). Luban-Plozza in sodelavci (1992) navajajo, da so ženske z dismenorejo bolj infantilne; iščejo materinsko varnost ter se odmikajo dolžnostim. Podobno navaja tudi Marković (1983), in sicer da so odvisne od staršev, v veliki meri potrebujejo zaščito ter zadovoljevanje njihovih želja. Marković tudi navaja, da se pogosto pritožujejo in da so kronično plašne.

Marini (1978, po Lewis in dr., 1983) je ugotovil, da ženske z dismenorejo v večji meri izkazujejo tip-A obnašanje (večjo agresivnost, večjo težnjo po dosežkih, po kontroli, tekmovalnost). Tudi Marković (1983) je kot klinik pri nekaterih ženskah z dismenorejo opazil močne agresivne težnje, ki pa niso usmerjene navzven, ampak nase in svojo žensko vlogo.

Zgodnji psihoanalitični avtorji trdijo, da se v ozadju bolečin pri menstruaciji nahajajo konflikti glede *spolnosti in ženske spolne vloge*.

Deutscheva navaja naslednji motiv za pojav bolečine: dekle z bolečimi menstruacijami lahko označi menstruacijo kot »bolezen«. Tako lahko pobegne občutkom sramu, ki spremljajo menstruacijo, še pomembneje pa je, da se s tem izogne seksualnemu pomenu, ki ga ima menstrualni proces (spolno dozorevanje, spolno vznemirjenje ob menstruaciji) in s tem negira tudi vznemirjajočo se vsebino, ki se nanaša na prihodnost (spolna zrelost, približevanje spolnim odnosom, odraslosti). Pojav bolečine je po mnenju Deutscheve izraz nekega konflikta, ki pa smo se mu zavestno izognili in ga izrazili na telesni ravni. Tako je tudi bolečina pri menstruaciji izraz negiranja konfliktov, večinoma povezanih s spolnostjo.

Menninger (1939, po Lewis in dr., 1983) je podobnega mnenja in pravi, da se zopet prebujeni Ojdipov konflikt na »regresiven« način kaže v bolečinah in da so bolečine posledica nesprejemanja ženske spolne vloge. Tudi veliko tekstov iz 50. in 60. let poroča, da je dismenoreja povezana s konfliktnim odnosom do spolnosti in rojevanja (po Lewis in dr., 1983).

Menninger tudi navaja, da je bolečina izraz razočaranja oziroma žalosti, da ni prišlo do zanositve. Dobesedno govori o frustrirani jokajoči maternici. Idejo, da se izguba menstrualne krvi poveže z *izgubljenim otrokom*, najdemo tudi pri Deutschevi, Eriksonu ter Kleinovi (po Delaney in dr., 1976).

Tudi mnogi drugi avtorji na podlagi raziskav ali kliničnih izkušenj trdijo, da so v ozadju bolečih menstruacij težave pri sprejemanju ženske vloge (Marković, 1983; Notman, Nadelson; po Dickstein, 1984; Shaines, 1961; Berry in McGuire, 1972, po Woods, 1986; Drobnjak, Berić in Šulović, 1990) ter v konfliktnih občutjih do spolnosti (Llewellyn-Jones, 1982; po Laws, 1983).

Bolečino pri menstruaciji razlagajo tudi kot podzavestno reakcijo odpora do fizičnih stikov (Roemer, 1969; ter Lickter, 1985; oboje po Meden-Vrtovec, 1989). Ženske z dismenorejo naj bi bile spolno hladne (Condrau, 1956, Senarclens 1966/68; oba po Luban-Plozza in dr, 1993), nekaterim se zdi spolni odnos sramoten, bojijo se zanositve, pogosto nimajo zadovoljujočega spolnega življenja. Spolni odnosi so redki, redko doživijo orgazem, pogosto se pojavlja frigidnost ter seksualna neaktivnost (Luban-Plozza in dr., 1993).

Pri nekaterih ženskah se razvije dismenoreja v času, ko začnejo s spolno aktivnostjo (Friedrich, 1983, Karpljuk, 1997).

Menstrualni ciklus je zelo občutljiv na *stresne dogodke*. Že manjše napetosti ali spremembe lahko povzročijo spremembo v menstrualnem ciklusu (npr. zaostanek menstruacije). Menstrualni ciklus je uravnavan s hormoni. Stres vpliva na spremembe v endokrinem sistemu in s tem povzroči spremembe v značilnostih menstruacije.

Friedrich (1983) poroča, da ima veliko žensk v stresnem obdobju dismenorejo, v »mirnih« obdobjih pa ne. O povezanosti med menstrualnimi bolečinami ter stresnimi dogodki poročajo tudi drugi avtorji (Dickstein, 1984; Wilcoxon, Schrader in Sherif, 1966; Siegel, Johnson in Sarason, 1979, Woods, Dery in Most, 1982; vsi po Woods, 1986).

Boleče menstruacije in tudi druge menstrualne težave so pri študentkah pogosto posledica naslednjih stresorjev: pomanjkanja spanja, ekstremnih športnih naporov, osamljenosti, emocionalne deprivacije, zaključevanja šolanja, anticipacije službe, konfliktnosti vloge, polovičnega delovnega časa (Dickstein, 1984), prekinitve jemanja oralne kontracepcije, separacije, kot sta prvi odhod od doma (npr. zaradi šolanja) in prekinitve partnerske zveze, začetek partnerskega odnosa, prvi spolni odnos, študijski izpiti (Dickstein, 1984, Karpljuk, 1997).

Ti dogodki ne povzročijo pri vseh dekletih in ženskah težav pri menstruaciji. Od njihove osebnosti je odvisno, kako bodo doživele situacijo, kako jo bodo interpretirale, se nanjo odzvale oziroma spoprijele z njo.

Tudi psihološki pristopi se lotevajo odpravljanja menstruacijskih bolečin. S suportivnimi tehnikami, ki jih lahko izvaja že zdravnik- ginekolog, žensko informiramo, poučimo o menstruaciji in spremljajočih simptomih, jo pomirimo ter nudimo razumevanje. Pregled literature kaže, da so zelo pogosto uporabljene behavioristične psihoterapevtske tehnike, in sicer progresivna desenzitizacija ter biofidbek. Prav tako največ raziskovalnih člankov ugotavlja učinkovitost omenjenih tehnik. Tudi kognitivno-behavioristična terapija se uveljavlja pri zdravljenju dismenoreje. O rekonstruktivnih tehnikah v povezavi z dismenorejo sem zasledila le malo literature.

Namen pričujoče študije je ugotoviti: (1.) ali se študentke z bolečinami pri menstruaciji razlikujejo od študentk, ki nimajo bolečin pri menstruaciji, v *odnosu do menstruacije, odnosu do telesa, emocionalnih slogih in obrambnem reagiranju* ter (2.) ali se *matere* študentk, ki imajo boleče menstruacije in matere študentk, ki jih nimajo, med seboj razlikujejo v *prisotnosti bolečin pri menstruaciji ter v odnosu do nje*.

Poleg vrednosti samih rezultatov, ki bi omogočali boljši vpogled v ozadje bolečin, raziskava odpira vrata na področju obravnavane problematika pri nas.

## METODA

V raziskavo je bilo vključenih 169 študentk Univerze v Ljubljani. Njihova starost se giblje v razponu od 18 do 28 let, povprečna starost je 22,4 let. Med njimi so bile tudi študentke, ki jemljejo kontracepcijske tablete (34,9%), in poročene študentke (3,6 %).

Poskusne osebe so bile glede na kriterij pogostost pojavljanja bolečin in intenzivnost bolečin pri menstruaciji razdeljene v tri skupine. (Ker je delež študentk z bolečinami mnogo višji kot delež študentk brez bolečin, sem razdelila študentke z bolečinami še na dva dela, tiste z večjimi, pogostejšimi bolečinami ter tiste z redkejšimi in manj intenzivnimi bolečinami. Razdelitev na tri skupine natančneje pokaže, kakšen je odnos med velikostjo težav ter obravnavanimi lastnostmi).

Kontrolno skupino (»Brez bolečin«) sestavljajo študentke, ki nimajo bolečin pri menstruaciji oziroma imajo redko blage bolečine pri menstruaciji (N=50). Eksperimentalno skupino 1 (»Srednje močne bolečine«) sestavljajo študentke, ki imajo redko bolečine, ki so srednje močne ali močne, in študentke, ki imajo pogosto blage bolečine pri menstruaciji (N=53).

Eksperimentalno skupino 2 (»Močne bolečine«) sestavljajo študentke, ki imajo pogosto bolečine pri menstruaciji; le-te so srednje močne oziroma močne (N=66).

Preizkušanke so bile razvrščene v skupine glede na njihove odgovore na vprašanja, ki se nanašajo na pogostost in intenzivnost bolečin pri menstruaciji. Operacionalizacija kriterijev je natančneje razložena pri Karpljukovi (1997).

Preizkušanke so večinoma individualno izpolnile naslednji instrumentarij: lestvico Razcep (Gerson, 1984), Test emocionalnih slogov (Allen & Hamsher, 1974, Lamovec, 1988), lestvico Odnos do telesa (Karpljuk, 1997) ter lestvici Odnos do menstruacije ter Odnos matere do menstruacije (Karpljuk, 1997).

S pomočjo lestvice Razcep ocenimo uporabo razcepa kot obrambni mehanizem. Lestvica temelji na teoretičnih postavkah o razcepu, ki so jih razvijali M. Klein, Kohut in Kernberg.

Razdeljena je v štiri skupine: Cepitev dobrih in slabih predstav selfa ter drugih, Odnos med razcepom in idealizacijo, Odnos med razcepom in grandioznostjo ter Identitetna difuzija.

Test emocionalnih slogov meri tri dimenzije emocionalnosti: odzivnost, izraznost in usmerjenost. Odzivnost se nanaša na intenzivnost in pogostost notranjih emocionalnih reakcij in označuje nagnjenost k notranjemu čustvenemu doživljanju. Izraznost (ekspresivnost) se nanaša na intenzivnost in pogostost izražanja emocij v medosebnih situacijah. Usmerjenost se nanaša na posameznikov odnos do emocionalnega doživljanja in izražanja.

Lestvica Odnos do telesa ugotavlja, ali preizkušanka meni, da je privlačna, ali ima rada svoj izgled, kakšen odnos ima do svojega golega telesa in genitalij in kakšen odnos je imela preizkušanka do pojavljajočih se sekundarnih spolnih znakov v adolescenci.

Lestvica Odnos do menstruacije je stališčna lestvica, pri kateri preizkušanke ocenjujejo petnajst trditev na petstopenjski lestvici. Višja vsota lestvice pomeni negativnejši odnos do menstruacije. Poleg končnega rezultata so pomembni odgovori na vsaki posamezni postavki, saj so le-te izbrane z določenim namenom (npr. odnos do menstrualne krvi, doživljanje telesa med menstruacijo, samovrednotenje med menstruacijo, določena čustva, povezana z menstruacijo, itd.).

V lestvici Odnos matere do menstruacije preizkušanka oceni, v kolikšni meri ima (oziroma je imela) njena mati bolečo menstruacijo in kakšen odnos ima (je imela) mati do menstruacije (prikrivanje, pritoževanje ipd.).

Podatki so računalniško obdelani s statističnim paketom SPSS.

Uporabljeni so naslednji statistični testi:

- enosmerna analiza variance pri ugotavljanju razlik med aritmetičnimi sredinami;
- Kruskal-Wallis neparametrični test pri ugotavljanju razlik med skupinami (v rangih) pri spremenljivkah, kjer ni bila dosežena homogenost varianc;
- $Hi^2$  preizkus pri ugotavljanju razlik med skupinami pri atributivnih spremenljivkah.

## REZULTATI

*Tabela 1: Razlike med skupinami na lestvici Odnos do menstruacije ter lestvici Odnos mater do menstruacije, izračunane s Kruskal-Wallis preizkusom*

Lestvica	Skupina	Število PO	Srednji rang	Hi <sup>2</sup>	df	p
Odnos do menstruacije	KS	50	55,87	28,05	2	0,000*
	ES1	53	82,79			
	ES2	66	104,56			
Odnos mater do menstruacije	KS	48	69,10	5,94	2	0,052
	ES1	51	80,25			
	ES2	62	90,82			

Legenda (velja za obe tabeli):

df - stopnje svobode

p - nivo pomembnosti

\* -  $p < 0,05$  (kriterij statistične pomembnosti)

KS- kontrolna skupina

ES1- eksperimentalna skupina 1

ES2- eksperimentalna skupina2

*Tabela 2: Razlike med skupinami na lestvici Razcep, Testu emocionalnih slogov, lestvici Odnos do telesa in v prisotnosti bolečih menstruacij pri materah preizkušank*

	Skupina	Število oseb	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	F	df	p
<b>Lestvica razcepa</b>							
Celotna lestvica Razcep	KS	49	56,84	9,97	8,75	2,160,162	0,002 *
	ES1	51	59,84	9,66			
	ES2	63	64,62	10,19			
Podlestvica Cepitev	KS	49	35,73	6,55	6,62	2,160,162	0,002 *
	ES1	51	36,82	5,88			
	ES2	63	40,11	7,39			
Podlestvica Idealizacija	KS	50	7,82	2,47	8,75	2,166,168	0,000 *
	ES1	53	9,21	2,81			
	ES2	66	9,76	2,25			
Podlestvica Grandioznost	KS	50	9,98	2,02	1,49	2,166,168	0,232
	ES1	53	10,23	2,21			
	ES2	66	10,62	1,86			
Podlestvica Identitetna difuzija	KS	50	3,22	1,83	3,77	2,166,168	0,025 *
	ES1	53	3,32	2,12			
	ES2	66	4,13	2,03			
Postavki, nanašajoči se na agresijo	KS	50	6,78	2,22	4,33	2,166,168	0,015 *
	ES1	53	7,23	2,18			
	ES2	66	8,04	2,58			
<b>Test emocional. slogov</b>							
Emocional. usmerjenost	KS	48	21,54	5,21	0,53	2,160,162	0,587
	ES1	53	21,55	4,64			
	ES2	62	20,68	5,72			
Emocional. odzivnost	KS	48	13,27	3,83	5,92	2,160,162	0,003 *
	ES1	53	14,77	3,70			
	ES2	62	15,63	3,25			
Emocional. izraznost	KS	48	17,35	5,64	0,07	2,160,162	0,934
	ES1	53	17,70	5,74			
	ES2	62	17,71	5,112			
<b>Lestvica Odnos do telesa</b>							
	KS	50	16,68	4,65	4,22	2,166,168	0,016 *
	ES1	53	15,28	2,49			
	ES2	66	15,00	2,27			
<b>Boleče menstruac. mater</b>							
	KS	50	2,437	1,33	5,39	2,162,164	0,005*
	ES1	52	2,789	1,24			
	ES2	63	3,277	1,47			

Kot vidimo, so pri vseh statistično pomembnih razlikah med skupinami vrednosti posameznih skupin (srednji rangi ali aritmetične sredine) razporejene tako, da si sledijo v naraščajočem ali padajočem zaporedju glede na naslednje zaporedje skupin: KS, ES1, ES2. Torej sta vedno ekstremni skupini KS in ES2, ES1 pa je v sredini. Zato nameravam v opisu rezultatov in v diskusiji govoriti predvsem o razlikah med preizkušankami z bolečinami in preizkušankami brez bolečin pri menstruaciji, ne pa posebej razlikovati skupini ES1 in ES2. Vedimo pa, da imajo preizkušanke s pogostimi in hudimi bolečinami na spremenljivkah, kjer so razlike statistično pomembne, ekstremnejše rezultate kot preizkušanke s srednje močnimi bolečinami.

Iz tabele 1 je razvidno, da imajo preizkušanke z bolečinami pomembno negativnejši odnos do menstruacije kot preizkušanke brez bolečin. Analiza razlik posameznih postavk pa pokaže, da se preizkušanke z bolečinami pri menstruaciji v pomembno večji meri strinjajo z naslednjimi postavkami na lestvici Odnos do menstruacije :

»Ne maram menstruacije.«

»Veliko lepše bi bilo, če ženske ne bi imele menstruacije.«

»Menstruacija je kazen žensk za prvi greh.«

»Uboga sem, kadar imam menstruacijo.«

»Bojim se menstruacijskih dni.«

»Med menstruacijo se počutim umazano.«

»Med menstruacijo se zdim sama sebi neprivlačna.«

Statistični pomembnosti se približujeta še postavki: »Bojim se menstrualne krvi« ( $p=0,052$ ) ter »Menstruacija in menstrualni ciklus imata veliko dobrih lastnosti« ( $0,064$ ). Z zadnjo trditvijo se študentke z bolečinami strinjajo v manjši meri.

Preizkušanke z bolečinami pri menstruaciji se v povprečju bolj strinjajo s trditvijo, da imajo njihove matere boleče menstruacije (tabela 2).

Odgovori preizkušank z bolečinami tudi kažejo, da imajo njihove matere nekoliko bolj negativen odnos do menstruacije (tabela 1), ki se kaže v tem, da prikrivajo svojo menstruacijo in da se med njo pogosto pritožujejo. Razlika med skupinami se skoraj povsem približa statistični pomembnosti ( $p=0,052$ ).

Kot je razvidno iz tabele 2 se skupine med seboj statistično pomembno razlikujejo na celotni lestvici Razcep ter na naslednjih podlestvicah: Cepitev, Idealizacija ter Identitetna difuzija. Torej je za študentke z bolečinami pri menstruaciji značilna višja stopnja izraženosti obrambnega mehanizma



razcepa. Študentke z bolečinami dosegajo tudi pomembno višje rezultate na postavkah, ki vključujeta agresijo.

Na Testu emocionalnih slogov se skupine med seboj statistično pomembno razlikujejo le na faktorju Emocionalne odzivnosti (tabela 2), in sicer je za eksperimentalni skupini značilna višja emocionalna odzivnost. Analiza razlik med skupinami pri posameznih postavkah kaže, da imajo študentke z bolečinami pri menstruaciji intenzivnejše oziroma pogostejše emocionalne odzive tesnobe, krivde in depresije. Na faktorju emocionalne izraznosti pomembno diferencira postavka »Ne maram se jeziti, ker me jeza vznemirja.«

Tudi na lestvici Odnos do telesa se skupine statistično pomembno razlikujejo med seboj (tabela 2). Eksperimentalni skupini, torej študentke z bolečinami pri menstruaciji, imajo v povprečju bolj negativen odnos do lastnega telesa (se imajo za manj privlačne, niso toliko zadovoljne s svojim izgledom, vključno s celotnim golim telesom s spolnimi organi in sekundarnimi spolnimi znaki, ki so bili že v času nastajanja, v puberteti, slabše sprejeti).

## DISKUSIJA

Rezultati študije kažejo, da se študentke z različno pogostostjo in intenzivnostjo menstrualnih bolečin razlikujejo med seboj v nekaterih psiholoških značilnostih.

Študentke z bolečinami pri menstruaciji imajo pomembno *negativnejši odnos do menstruacije* kot študentke brez bolečin. V večji meri kot študentke brez bolečin menstruacije ne marajo in bi raje videle, da je ženske ne bi imele. Menstruacijskih dni se v večji meri bojijo in se med njo v večji meri počutijo uboge. Med menstruacijo se zdijo same sebi v večji meri umazane in nepriljavne.

Povezavo med negativnimi stališči do menstruacije ter težavami pri menstruaciji (med njimi tudi bolečinami pri menstruaciji) so ugotovili tudi drugi avtorji (Calhoun in dr., 1983, Stoltzman, 1986).

Med izkušnjami menstruacije in odnosom do nje poteka interaktivni krožni proces.

Še preden deklica dobi menstruacijo, izoblikuje svoj odnos do nje (Clark in dr., 1978, po Lewis in dr., 1983; Williams, 1983, po Golub, 1983), tudi njene

reakcije (emocionalne in telesne) na prvo menstruacijo so v veliki meri že determinirane (Deutsch, 1944). Tako je lahko že prva menstruacija doživeta negativno. Dejanska izkušnja menstruacije pa vpliva naprej na prepričanja oziroma odnos do nje (Menke, 1979, po Stoltzman, 1986), s čimer se lahko sklene začarani krog.

Pričakovanja o menstruaciji, emocionalni odnos dekleta do nje in vzorec doživljanja menstruacije se po trditvah mnogih psihoanalitičnih avtorjev razvije že v otroštvu (Deutsch, 1944, Marković, 1983). Marković (1983) navaja, da otrok že med tretjim in petim letom zazna, da ima mati menstruacijo. Materina menstruacija naredi močan vtis na otroka, tako deklico kot dečka. Če otrok na svoja radovedna vprašanja ne dobi odgovorov in če se mati v tem času čudno obnaša (zaradi težav godrnja, je uboga, ostane v postelji ipd.), si otrok menstruacijo razloži na svoj način; pogosto na zastrašujoč način. Lahko fantazira, da se je mati ranila, da je bolna, da je materino krvavenje kazen za njegove misli o incestu, žensko telo se mu lahko zazdi zelo ranljivo ali pa kruto, zastrašujoče.

Kot vemo, so to tudi leta, ko je otrok v falični fazi, v kateri so zelo pomembni procesi identifikacije z istospolnim staršem. Tako se deklica identificira tudi z materino »menstruacijo« oziroma z njenimi simptomi in odnosom do nje.

Ob prvi menstruaciji in tudi naslednjih oživijo fantazije iz otroštva in tudi simptomi, s katerimi se je majhna deklica identificirala.

Rezultati naše raziskave kažejo, da imajo *matere* študentk z bolečinami pri menstruaciji v večjem številu *bolečine* tudi same in da imajo *negativnejši odnos do menstruacije* (nesprejemanje menstruacije, prikrievanje, pritoževanje nad njo ipd.). Dobljeni rezultati se dobro ujemajo s trditvami in ugotovitvami drugih avtorjev (Deutsch, 1944; Chadwick, 1932, po Delaney in dr., 1976; Kantero in Wildholm; 1971, Brooks-Gunn in Matthews, 1979, oba po Golub, 1983; Jeffcoate, 1975, Llewellyn-Jones, 1982, Styles, 1982, vsi po Laws, 1983; Marković, 1983; Dalton, 1964, Cain, 1980, oba po Stoltzman, 1986) in kažejo na pomemben vpliv procesov identifikacije, ki vplivajo na negativno doživljanje menstruacije, tako emocionalno kot v obliki telesne bolečine.

Kot je že rečeno, se študentke z menstrualnimi bolečinami v večji meri bojijo menstruacije. *Strah* je lahko prisoten zaradi pričakovanja bolečine. Strah in pričakovanje bolečine pa lahko bolečino povzročita, in sicer s pomočjo procesov selektivne pozornosti in selektivne percepcije znakov med menstruacijo (Friedrich, 1983). Strah vpliva tudi na to, da se tako mišice

nasploh kot tudi mišice maternice in materničnega vratu skrčijo, kar lahko vodi v večje krče med menstruacijo in s tem močnejše bolečine.

Psihoanalitične avtorice razlagajo strah oziroma anksioznost ob menstruaciji na naslednji način. Deutscheva (1944) navaja, da je anksioznost ob menstruaciji posledica določenih konfliktnih vsebin, ki skušajo priti na dan. Menstruacija je kot nekakšna provokativna situacija, ob kateri se obujajo konflikti, predvsem tisti, ki so povezani z odraščanjem in seksualnostjo. Kleinova (po Deutsch, 1944) gre v svojih razlagah reakcij na menstruacijo še naprej in upošteva tudi pomembnost "notranjega prostora«. Anksioznost ob menstruaciji je po njenem lahko tudi posledica fantazij o notranjem trganju in razkosanju. Zanimivo je primerjati njeno razlago strahu zaradi menstruacijskega krvavenja z rezultatom na postavki lestvice Razcep, ki se nanaša na identitetno difuzijo. Študentke z bolečinami pri menstruaciji imajo v večji meri (kot študentke brez bolečin) občutek, da ne morejo spraviti različnih delov svoje osebnosti v celoto. Glede na ta podatek in pojmovanje Kleinove je možno, da menstruacija obudi občutke fragmentiranja identitete, s čimer se strah poviša.

Opaziti je, da študentke z bolečinami pri menstruaciji vidijo predvsem njene negativne strani, manj pa dobre lastnosti, kar pomeni, da niso integrirale obeh vidikov menstrualnega procesa. Zdi se, kot da bi naredile razcep med dobro in slabšo platjo menstrualnega procesa. Ugotovitev se sklada tudi z rezultati, dobljenimi na lestvici Razcep, ki kažejo na to, da študentke z bolečinami pri menstruaciji v večji meri uporabljajo omenjeni obrambni mehanizem. Verjetno je, da projicirajo v menstrualni cikel slabe predstave selfa in/ali (introjiciranega) objekta, kar jim pomaga znebiti se teh nesprejemljivih, nepredelanih vsebin.

Na prisotnost introjektov (nepredelanih introjiciranih slabih objektov) pri študentkah z bolečimi menstruacijami lahko sklepamo tudi iz trditev, da se med menstruacijo počutijo bolj *umazane in neprivlačne*. Tako lahko ponovno domnevamo, da se skušajo introjekti preko menstruacije izločiti, s čimer lahko dobi menstruacija za študentke z bolečinami tudi pomen čiščenja »bolečih«, nepredelanih stvari.

Izvor občutij umazanosti in neprivlačnosti lahko iščemo v analni in tudi falični fazi psihoseksualnega razvoja, ko so zelo pomembni mehanizmi čist-nečist. Če je bil toaletni trening staršev in s tem njihove reakcije, ko je otrok izgubil kontrolo nad izločevalnimi funkcijami, neprimeren, lahko ženska še

danes doživlja občutek mokrote med nogami na negativen način. Izloženo kri lahko na emocionalnem nivoju enači z urinom ali blatom (Deutsch, 1944).

Mehanizmi čist-nečist so pomembni pri izgradnji telesne identitete. Pri študentkah z bolečinami pri menstruaciji je ugotovljeno slabše doživljanje svojega telesa, tako med menstruacijo kot nasploh (rezultati lestvice Odnos do telesa). V manjši meri so zadovoljne z izgledom, v manjši meri sprejemajo svoje nago telo (s spolnimi znaki) tako v sedanjosti kot v času pubertete.

Ugotovitev, da imajo študentke z bolečinami pri menstruaciji *negativnejši odnos do telesa*, se sklada z raziskovalci, ki poročajo o slabši telesni samopodobi pri ženskah z bolečinami pri menstruaciji (Bloom in dr., 1978) in pri psihosomatskih bolnikih nasploh (Selič, 1994).

Po Jacobsonovi (po Matjanovi, 1997) se libido pri ženski usmeri na celotno telo, ne le na spolni organ. Pri študentkah je, kot vidimo, libidne investicije v telo manj, s čimer lahko sklepamo tudi na manjše sprejemanje sebe v vlogi ženske kot reproduktivnega, spolnega bitja. In kot vidimo, je ta dejavnik povezan s težavami pri menstruaciji, ki ima reproduktiven in seksualen pomen.

Za študentke z bolečinami pri menstruaciji je značilno *izrazito notranje čustveno odzivanje*. Njihova visoka odzivnost se nanaša predvsem na negativne emocije, kot so krivda, tesnoba in depresija.

Študentke z bolečinami pri menstruaciji torej pogosteje in intenzivneje negativno emocionalno reagirajo, in, kar je tudi pomembno, ne izrazijo vseh emocij. Zanje je sicer v enaki meri kot pri študentkah brez bolečin značilno izražanje čustev, tako preko verbalne kot motorične poti. Vendar glede na to, da je njihova odzivnost višja, bi morala biti višja tudi izraznost, če bi vsa čustva, ki jih doživljajo, prišla tudi na dan. Torej se delež čustev, predvsem agresivnih, ne izrazi.

Psihosomatski pristop soglaša, da se kronične (predvsem nezavedne) emocije kažejo v obliki psihosomatskih bolezni (Nastovič, 1984). Nemiah (po Adamovc, 1983) v fiziološkem jeziku pravi, da se napeto emocionalno stanje, ki se ne predela v neokorteksu, spremeni v vegetativno-endokrini odgovor. Večina žensk z bolečinami pri menstruaciji ima porušeno ravnotežje spolnih hormonov in z njimi povezanih maščobnih kislin prostaglandinov (Lewis in dr., 1983).

Torej je možno, da ima intenzivno notranje emocionalno doživljanje vpliv tudi na nastanek in pojav menstrualnih bolečin. Nakopičene emocionalne napetosti namreč najdejo pot ven skozi tisti del telesa, ki je najbolj šibek oziroma občutljiv. Adlerjeva teorija o »manjvrednem organu« pravi, da občutljiv organ olajša proces somatizacije, ki se seveda usmeri prav v ta organ (Nastović, 1984). Obraba organa ima lahko genetske zasnove, lahko pa nastane tudi v času človekovega življenja.

Če se ozremo na značilnosti študentk z bolečinami pri menstruaciji, vidimo, da na proces menstruacije in s tem tudi na reproduktivne organe (zaradi identifikacijskih procesov z materjo, ki ima težave pri menstruaciji in negativnejši odnos do nje; zaradi slabega odnosa študentke do menstruacije idr.) vplivajo agresivne investicije, ki ga naredijo bolj »občutljivega«.

Za študentke z bolečinami pri menstruaciji je tudi v večji meri značilna uporaba *razcepa* kot obrambnega mehanizma.

Razcep je obrambni mehanizem, pri katerem se dobre predstave (libidni del) o sebi in objektu ločijo od slabih predstav (agresivni del) z namenom, da slabe ne bi uničile dobrih oziroma da bi se izognili slabim objektom. Tako doživlja človek posebej dobre in posebej slabe podobe samega sebe in drugih; ni zmožen istočasne ambivalence.

Razcep ima v otroštvu, predvsem v prvi polovici prvega leta, vlogo razvojnega mehanizma, saj pomaga pri strukturiranju ega (Klein, 1983, Praper, 1996). Po šestem mesecu pa razvoj ega (in selfa) poteka v smeri integracije dobrih in slabih predstav o sebi in objektu (in hkrati diferenciacije predstav sebe od predstav objekta) ter nevtralizacije agresije in libida. Če je v tem obdobju premalo libidne komponente v odnosu (preveč frustracij ali separacij), so procesi ponotranjanja moteni in prav tako se zatakne pri procesih integracije in nevtralizacije. Tako se uporaba razcepa ohrani še naprej, tokrat v vlogi obrambnega mehanizma. Razcep je primitivni obrambni mehanizem, ki je značilen predvsem za osebe z mejno organizacijo osebnosti. Vendar to ne pomeni, da razcepa ne uporabljajo tudi drugi ljudje. Pomembno je, v kolikšni meri se ga uporablja in kateri so še drugi obrambni mehanizmi, ki jih oseba uporablja.

Ugotovitev, da študentke z bolečinami pri menstruaciji v večji meri uporabljajo razcep, kaže, da ima ta obrambni mehanizem tudi vlogo pri nastanku telesnih težav oziroma konkretnije- bolečin pri menstruaciji.

Novejša psihoanalitična teorija razlaga, da nastaja podlaga za nastanek psihosomatskih motenj že v prvem letu življenja, predvsem v prvih šestih mesecih, ko se otrok v simbiozi tako telesno kot psihološko zliva z materjo (objektom) (Blanck in Blanck, 1985, Praper, 1996). V tem času otrok razbremenjuje stiske skozi telo. Kasneje, vzporedno z razvojem ega, so poti razbremenitev čedalje bolj zrele, med njimi je najbolj zrela verbalizacija. Če se je v otroštvu (v prvem letu) utrdil vzorec somatizacije (kar je odvisno od objektnega odnosa oziroma procesov ponotranjanja ter pozunanjanja), bo odrasel človek v določenih stresnih situacijah, ki so povezana s področji, kjer ima razvojne zastoje, odreagiral (namesto z verbalno potjo ali nastankom psihičnih simptomov, npr. nevrotičnih) preko telesa.

Glede na to, da se izvor psihosomatskih težav pripisuje prvemu letu življenja, so tudi obrambni mehanizmi tega človeka zgodnji, med njimi je tudi razcep.

Bolečine pri menstruaciji niso prava psihosomatska bolezen, spadajo namreč med funkcionalne motnje (Hoff & Ringel, po Milčinski, 1986), vendar menim, da delujejo pri njihovem nastanku podobni mehanizmi.

V nadaljevanju bom skušala konkretnije razložiti, kako je vloga obrambnega mehanizma razcepa povezana z bolečinami pri menstruaciji in z ostalimi ugotovljenimi značilnostmi, ki jih imajo študentke z bolečinami pri menstruaciji.

Kernberg (Praper, 1996) vidi razcep kot obrambo pred destruktivno jezo (neneutralizirano agresijo). Ta se lahko kaže v močnih agresivnih impulzih, ki jih oseba doživlja ali izraža. Zaradi bojzani, da ta agresija ne bi uničila objekta, se le-ta pogosto iz odnosa odstrani, torej se ne izraža. To se lahko kaže v nezmožnostih biti jezen na nekoga, ki ga imaš rad. Oziroma če pa se razjeziš, je to zelo intenzivno in destruktivno ter vidiš le slabo stran drugega. Rezultati kažejo, da imajo študentke z bolečinami pri menstruaciji manj nevtralizirano agresijo (postavki na lestvici Razcep, ki se nanašata na agresijo, pomembno diferencirata med skupinami; na Testu emocionalnih slogov diferencira postavka »Ne maram se jeziti, ker me jeza vznemirja«). Vendar pa je ne izrazijo toliko navzven. Agresijo usmerijo v svoje telo, v svoje reproduktivne organe oziroma proces menstruacije.

Tudi drugega (objekt) ne morejo doživeti hkrati kot dobrega in slabega. Težko razumejo, da če se nekdo jezi nanje, jih ima lahko še vedno rad. Da bi ohranile odnos oziroma predstavo o dobrem drugem, te slabe strani drugega »požrejo, pogoltnejo«, introjecirajo. S tem ohranjajo idealizacijo (podlestvica Idealizacija

na lestvici Razcep), slabe predstave o drugem pa ostanejo v njih. Te slabe predstave so, če govorimo v jeziku teorije objektivnih odnosov, slabi ponotranjeni objekti oziroma introjekti, ki so nepredelani, zato bodejo in tiščijo od znotraj (Klein, 1983, Praper, 1996). Zadržujejo veliko količino energije (predvsem agresije), ki se pogosto prazni skozi telo, kar povzroča psihosomatke motnje (Sarajlić, 1984)- v našem primeru boleče menstruacije. Posledica introjektov, ki jih lahko opazimo pri študentkah z bolečinami pri menstruaciji, so tudi nižje samovrednotenje (pri študentkah z bolečinami je ugotovljeno slabše vrednotenje svojega telesa, ki se še posebej provocira med menstruacijo, na kar kažejo občutja umazanosti ter neprivlačnosti) ter zahteven, zastrašujoč, krut superego, posledica česar je lahko depresija ali občutje krivde. Tudi iz nesorazmerja med emocionalno odzivnostjo (navznoter) in izraznostjo lahko sklepamo, da omenjene študentke zaradi delovanja bolj arhaičnega superega emocij ne izrazijo v zadostni meri, ampak jih zadržujejo v sebi.

V posamezniku obstaja želja, da bi te tujke odstranil. Lahko jih projicira navzven, na druge ljudi, posledica česar je oblika razcepa, kjer vidimo nekoga le v dobri luči, nekoga pa le v slabi. Lahko pa se vežejo (tudi) na parcialni del telesa oziroma telesni proces- menstruacijo in tako dobi proces menstruacije vlogo pozunanjanja oziroma čiščenja.

## ZAKLJUČEK

Vpliv dejavnikov na razvoj bolečine pri menstruaciji je večplasten.

Kot najgloblji se po psihoanalitični teoriji uvršča proces somatizacije, ki se razvije v prvem letu življenja. Glede na ugotovljeno večjo uporabo obrambnega mehanizma razcepa in glede na slabšo telesno samopodobo lahko sklepamo na nekoliko motene procese ponotranjanja, kar lahko vodi v vzorec somatizacije, za katerega je značilno sproščanje stisk preko telesa. Za študentke z bolečinami je značilno močno notranje negativno čustveno odzivanje, ki pa se ne izrazi povsem navzven, v medosebnih odnosih, ampak gre (s procesom somatizacije) skozi telo.

Izbor organa (maternica) oziroma bolje rečeno procesa (menstruacija) pa je poznejše narave. Izhaja iz obdobja, ko je deklica že odkrila spolne razlike. Tako je pomembno obdobje od tretjega leta naprej (do 5., 6. leta). Menim, da je v tem času (v falični fazi psihoseksualnega razvoja) deklica v veliki meri,

predvsem preko identifikacije z materjo, oblikovala svoj odnos do menstruacije hkrati z nezavednim pričakovanjem bolečih simptomov.

Matere študentk z bolečinami imajo namreč pogosteje (kot matere študentk brez bolečin) bolečine pri menstruaciji. Lahko rečemo, da je bolečina pri menstruaciji »tradicionalni, družinski simptom«, ki se preko identifikacije prenaša transgeneracijsko.

V literaturi se navaja primarna dismenoreja kot funkcionalna motnja s psihosomatsko podlago (Hoff & Ringel, po Milčinski, 1986). Menim, da dobljeni rezultati to potrjujejo.

Nekatere ugotovljene psihološke značilnosti oziroma procese ocenjujem torej kot možne dejavnike nastanka bolečin. Vendar teh značilnosti ne moremo gledati po principu linearne vzročnosti, torej da neka značilnost vodi direktno v bolečine. Dejavniki delujejo interaktivno, po principu cirkularne vzročnosti. Le delovanje določenih dejavnikov v določeni interakciji v določenem kontekstu vodi do motenj.

Ugotovljene značilnosti raziskave so lahko smernice za oblikovanje aplikativnih programov v zvezi z odpravljanjem oziroma zmanjševanjem bolečin pri menstruaciji. Menim, da je v Sloveniji najbolj razširjeno odpravljanje bolečin s pomočjo tablet (kontracepcijskih, prostaglandinskih ali analgetikov). Zakaj ne bi utirili še drugih načinov za odpravo bolečin (npr. psiholoških)? Trajnejših in brez stranskih učinkov.

Ugotovitve študije so lahko zanimive in uporabne tudi za ženske neposredno. Z večjim vpogledom v dejavnike, ki so ogrožujoči, in dejavnike, ki so varovalni (glede na pojavljanje bolečin), lahko ženske zavzamejo aktivnejši položaj do svojih težav pri menstruaciji in naredijo tudi kaj same zase.

Študija je narejena na vzorcu študentk, ki so še v specifičnem razvojnem obdobju, zato so lahko splošitve na celotno populacijo žensk neprimerne. Določene značilnosti se lahko pojavljajo tudi pri »odraslih« ženskah z bolečinami, vendar poudarjam, da moramo biti pri posploševanju previdni.



## LITERATURA

1. Adamović, V (1983). *Emocije i telesne bolesti*. Beograd: Nolit.
2. Allen, J.G., Hamsher J. H. (1974). The development and validation of a Test of emotional styles. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (5), 663-668.
3. Bancroft, J. Rennie, D. in Warner, P. (1994). Vulnerability to perimenstrual mood change: The relevance of a past history of depressive disorder. *Psychosomatic Medicine*, 56, 225-231.
4. Blanck, G. & R. (1985). *Ego-psihologija. Teorija i praksa*. Zagreb: Naprijed.
5. Bloom, L. J., Shelton, J. L. (1978). Dysmenorrhea and personality. *Journal of Personality Assessment*, 42 (3), 272-276.
6. Calhoun, K.S. & Burnette, M. M. (1984). Etiology and treatment of menstrual disorders. *Behavioral Medicine Update*, 5 (4), 21-26.
7. Delaney, J., Lupton, M. J., Toth, E. (1976). *The Curse. A Cultural History of Menstruation*. New York: A Sunrise Book.
8. Deutsch, H. (1944). *Psychology of women/ A psychoanalytic interpretation. Volume one: Girlhood*. New York: Grune & Stratton.
9. Dickstein, L. J. (1984) Menstrual disorders and stress in university students. *Psychiatric Annals*, 14 (6), 436-441.
10. Drobnyak, P., Berić, B. & Šulović, V. (1990). *Ginekologija*. Beograd- Zagreb: Medicinska knjiga.
11. Fontana, D. & Rees, V. (1982). Primary dysmenorrhea, educational performance and cognitive and affective variables in adolescent schoolgirls. *British Journal of Educational Psychology*, 52 (2), 199-204.
12. Friedrich, M. A. (1983). Dysmenorrhea. *Women & Health*, 8 (2/3), 91-106.
13. Gerson, M. J. (1984). Splitting: The development of a measure. *Journal of Clinical Psychology*, 40 (1), 157-162.
14. Golub, S. (1983). Menarche: The beginning of menstrual life. *Women & health*, 8 (2/3), 17-36.
15. Golub, S. & Catalano, J. (1983). Recollections of menarche and women's subsequent experience with menstruation. *Women & Health*, 8 (1), 49-61.
16. Karpļuk, M. (1997). *Psihološke značilnosti študentk z bolečinami pri menstruaciji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Diplomsko delo.
17. Klein, M. (1983). *Zavist i zahvalnost*. Zagreb: Naprijed.
18. Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
19. Laws, S. (1983). *Issues of Blood. The Politics of Menstruation*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, and London: MacMillian.

20. Lewis, R. J., Wasserman, E., Denney, N.W., Gerrard, M. (1983). The etiology and treatment of primary dysmenorrhea: a review. *Clinical Psychology Review*, 3, 371-389.
21. Luban-Plozza, B., Poldinger, W. & Kroger, F. (1993). *Psihosomatski bolnik v splošni ambulanti in njegovo zdravljenje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
22. Marković, B. (1983). *Neuroze i psihosomatika*. Titograd: OOUR-Izdavačko-publicistička djelatnost NIO »Pobjeda«.
23. Matjan, P. (1997). Psihologija in psihopatologija ženske. *Psihološka obzorja*, 1,2 (6), 147-157.
24. Meden-Vrtovec, H. (1989). Dismenoreja. *Medicinski razgledi*, 28, 533-545.
25. Milčinski, L. (1986). Psihosomatska obolenja. V Milčinski, L. *Psihiatrija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 357-365.
26. Nastović, I. (1984). *Neurotski sindromi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
27. Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
28. Sarajlić, N. (1984). Sudbina internaliziranih objekata kod psihosomatskog pacijenta. *Psihoterapija. Časopis za psihoterapiju i granična područja*, 1-2, 11-19.
29. Selič, P. (1994). *Psihološki dejavniki pri psihosomatskih težavah*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Doktorska disertacija.
30. Skandhan, K.P., Pandya, A.K., Skandhan S. & Mehta Y. B. (1988). Menarche: Prior knowledge and experience. *Adolescence*, 23(89), 149-153.
31. Stoltzman, S. M. (1986). Menstrual attitudes, beliefs, and symptom experiences of adolescent females, their peers, and their mothers. V Olesen, V. L. & Woods, N. F. *Culture, society, and menstruation*. Washington: Hemisphere publishing corporation, 97-114.
32. Woods, N., F. (1986). Socialization and social context: influence on perimenstrual symptoms, disability and menstrual attitudes. V Olesen, V. L. & Woods, N. F. (Eds.). *Culture, society and menstruation*. Washington: Hemisphere publishing corporation, 115-130.

# VPLIV PROGRAMA ZA SPODBUJANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA NA SAMOPODOBO MLADOSTNIKOV: UTVARA ALI RESNIČNOST?

---

Darja Kobal-Palčič

---

**KLJUČNE BESEDE:** duševno zdravje, vzgojni programi, samopodoba, odnos do šole, eksperiment

## POVZETEK

Namen raziskave je ugotoviti, ali povsem določen program za spodbujanje duševnega zdravja, ki se v zadnjih letih izvaja v Sloveniji, vpliva na specifične osebnostne lastnosti udeležencev. Pri tem smo izhajali tako iz teoretskih spoznanj, po katerih je pozitivna in stabilna samopodoba temeljni indikator duševnega zdravja, kot iz praktičnih izkušenj, ki kažejo, da sorodni programi - če se izvajajo v šoli - sooblikujejo tudi pozitiven odnos do šolskega izobraževanja.

Eksperiment smo zasnovali kot trikratno ugotavljanje samopodobe in odnosa do šole, pri čemer smo uporabili vprašalnik samopodobe (SSDQ II), lestvico samospoštovanja in dva vprašalnika za ugotavljanje odnosa do šole. Rezultati kažejo, da je med eksperimentalno in kontrolno skupino le malo statistično

pomembnih razlik v različnih časovnih obdobjih. V skladu s pričakovanji pa smo v splošnem ugotovili, da je večina področij samopodobe po šestih mesecih višja, kot je bila na začetku merjenja. Vzroke gre iskati v razvojnih spremembah, ki so še posebej značilne za zgodnje mladostniško obdobje, ki opredeljuje učence iz našega eksperimenta.

## ABSTRACT

The aim of the research is exploring the possible influence of the program for enhancement of mental health on the specific personality characteristics of participants. The fundaments for research is theoretical knowledge which leads to the conclusion that positive and stable self-concept is the main indicator of mental health. On the other hand, the practical experiences show that similar programs help to develop also the positive dispositions of students to school.

In the experiment, self-description questionnaire (SSDQ II), self-esteem scale and two school work questionnaires to the students three times. The data were analysed by general linear model for repeated measures. The data show very few statistically significant differences between the two groups as well as within the experimental group. However the results generally indicate a slight increase of the areas of self-concept within six month. One of the reasons could be the developmental changes which are specially significant for the earlier period of adolescence which determine the participants of this experiment.

## UVOD

## PRISTOPI ZA SPODBUJANJE RAZVOJA POZITIVNE SAMOPODOBE V ŠOLAH

Mnogi avtorji (po Beane, 1994), ki proučujejo razvoj samopodobe v procesu šolskega izobraževanja, ugotavljajo, da je eksplicitna skrb za oblikovanje pozitivne samopodobe v šolah razmeroma nov pojav, ki mu je mogoče poiskati rojstvo v 70. letih tega stoletja. V 80. letih pa je doživel pravi razcvet,

saj so tako raziskovalci kot učitelji spoznali, da je pozitivna samopodoba pomembna za učno uspešnost in vedenje učencev, olajšuje vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z razvojnimi motnjami ter spodbuja reševanje problemov na mnogih drugih vzgojnih in socialnih področjih.

Beane (1994) meni, da je razloge, zaradi katerih se pedagoški delavci odločajo za različne pristope, ki spodbujajo razvoj pozitivne in stabilne samopodobe, mogoče razporediti na tri smernice. Glede na prvo smernico omogoča razvijanje pozitivne samopodobe lažje spopadanje s splošnimi življenjskimi problemi učencev in učiteljev. Druga smernica se osredotoča na povezanost med samopodobo in cilji šole, ki so povezani z uspehom, učenjem, vedenjem, ustvarjalnostjo itd. Tretja smernica pa napoti na pristope, ki se osredotočajo na vlogo šole pri širšem razvoju osebnostne in socialne uspešnosti.

Kateri so ti pristopi?

1. Beane (1994) poudarja, da je pri klasifikaciji in ugotavljanju kvalitete pristopov potrebna previdnost. Avtor namreč ugotavlja, da je mnogo pristopov izrazito površinskih, temeljijo pa le na "spoznanjih" t.i. "popularne" ali psevdopsihologije. Zgleden primer takšnih pristopov, ki so se kot prvi pojavili v 70. letih, so na primer pogovori pedagoškega delavca v krogu skupine otrok ali mladostnikov z dvema preprostima namenoma: pogovarjati se in pojasniti učencem, da jih odrasli spoštujejo in upoštevajo. Poslušati, kdo pravzaprav so otroci in mladostniki, ki sedijo v krogu, kaj doživljajo, kakšni so njihovi problemi itd. Verjetno pa je že sleherni učitelj ali svetovalni delavec, ki je v svoji, morda začetni, gorečnosti izkusil, da učenci sicer radi govorijo o sebi, če jih kdo posluša, ga tudi poslušajo, kaj govori, saj jim predstavlja določeno avtoriteto, vendar pa takšen pristop ni učinkovit. Zlasti mladostnikom pomeni družba vrstnikov več kot družba učitelja, saj so vrstniki v tem obdobju bolj pomembni kot njegovi učitelji. Otroci in mladostniki prav gotovo potrebujejo za razvoj samopodobe precej drugačne metode, kot so omenjeni poenostavljeni pogovori v krogu.

2. Druga skupina pristopov, ki so tudi nastali sredi 70. let, vendar kot nasprotje omenjenemu pristopu, so t.i. "programi za spodbujanje..." bodisi samopodobe, duševnega zdravja, samospoštovanja, samozaupanja itd. Ti programi, ki so se v 80. letih izjemno razširili predvsem v ZDA, so kmalu dosegli tudi Evropo. Nekateri raziskovalci (po Beane, 1994) poročajo, da je bilo v ZDA mogoče izbirati kar med 350 "paketnimi" programi, ki so skupno ponujali okrog 3000 "učinkovitih vaj in tehnik". Uspešnih programov, ki udeležencem niso povzročili le trenutnega zadovoljstva, ki je morda izviralo

zgolj iz dejstva, da pač v času izvajanja programa niso bili prisotni pri svojem delu oziroma pouku, temveč so imeli tudi dolgotrajnejši učinek, pa je bilo bistveno manj. Beane (1994) ugotavlja, da se jih je ohranilo in revidiralo približno 35. Le-ti poleg daljšega učinka na razvoj pozitivne samopodobe učencev in učiteljev tudi uspešno prepletajo lokalne in nacionalne značilnosti šole, zato jih vodstva šol pogosto priporočajo. Vendar so dragi, zato si jih lahko privoščijo le redke šole. Pri nas še ni prave konkurence med takšnimi programi, saj se šole postopoma uvajajo v naše šole in v druge delovne organizacije.

3. "Ekopristop" k spodbujanju razvoja pozitivne samopodobe je nastal zaradi pomanjkljivosti predhodnih programov. Kot pove že njegovo ime, je usmerjen na interakcijo med posameznikom in okoljem. Narekovale so ga slabe izkušnje pedagoških delavcev, ki so se po končani udeležbi na enem izmed programov za spodbujanje določenih socialnih ali psihičnih veščin ter sposobnosti itd. spopadali z domala nepremostljivimi težavami, ko so poskušali vsaj del takšnega programa vnesti v svojo šolo. Neodobranje, zlasti vodstva, je uspešno preprečilo razvoj prenekaterih tehnik za spodbujanje duševnega zdravja in osebnostnega razvoja. Zato izhaja "ekopristop" iz potrebe po sodelovanju vseh zaposlenih v določeni šoli ali vsaj pedagoških delavcev in otrok. Ali še boljše: temelji na promociji šole kot celote. Šola z vsemi svojimi strokovnimi delavci in učenci spodbuja razvoj z nižjih nivojev na višje (Beane, 1994). Cilji takšne šole in njenih strokovnih delavcev so številni. Naj naštejemo le nekatere: (1) da bi se izognila pretirani izolaciji učencev na posamične starostne skupine, spodbuja razvoj dejavnosti, v katere se lahko vključujejo učenci različnih letnikov; (2) prizadeva si za čim večje sodelovanje med učenci in učitelji; (3) spodbuja t.i. humano klimo na šoli (*humanistic climate*); (4) spodbuja samoopazovanje učiteljev in samoopazovanje učencev; (5) namesto neustvarjalnega učenja iz knjig in preverjanja znanja v obliki testov spodbuja problemsko in projektno delo itd. Ti programi, v nasprotju z drugimi, niso natančno strukturirani in dopuščajo posameznim učiteljem, ravnateljem in šoli kot celoti vrsto svobodnih izbir pri načrtovanju izvedb. V njih zaman iščemo natančna navodila, katere naloge in kdaj naj bi bile opravljene, temveč najdemo le splošne smernice za učitelje. To pa seveda, opozarja Beane (1994), pri marsikaterem učitelju in vodstvenem delavcu izzove neodobranje, saj sta vajena delati po natančnih predpisih. Splošnih smernic, navodil in teoretskih napotkov namreč ne zmorejo povezati v zanje smiselne celote, ki bi bile lahko praktično uporabne. Moje izkušnje pri delu z učitelji to tudi potrjujejo, kar bom deloma opisala v sklepnem delu interpretacije.

## SPODBUJANJE ČUSTVENEGA IN DUŠEVNEGA ZDRAVJA

V okviru projekta "Evropska mreža zdravih šol" (*The European Network of Health Promoting Schools*; Turnšek, 1995), ki temelji na razvijanju zdravih medsebojnih odnosov in uspešne komunikacije na področju zdravstvene vzgoje, so leta 1994 na Inštitutu za varovanje zdravja v Sloveniji pričeli s strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev za delo v programu "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol". Ta program sta posebej za vzhodno in osrednjo Evropo oblikovali avtorici K. Weare in G. Gray (1996). Glavni cilj seminarja je "...praktična pomoč udeležencem pri njihovih prizadevanjih za boljše duševno in čustveno zdravje vseh, ki delajo na šolah" (Weare, Grey, 1996, 1). Njegova temeljna značilnost je, da izobražuje tako učitelje kot učence. Izhaja iz hipoteze, da je mogoče spodbujati razvoj duševnega zdravja in njegovih indikatorjev pri učencih samo, če je tudi duševno počutje učiteljev ugodno. Tako se po eni strani učitelji usposablajo za uspešno prenašanje učnih vsebin na učence, po drugi strani pa vzporedno z učenci pridobivajo nove izkušnje, ki se pojavljajo v razredu (Turnšek, 1996).

Vsebina programa je načeloma enaka tako za učitelje kot za učence, s tem da je seveda obravnava določene tematike prilagojena razvojni stopnji učencev. Učenci "...naj bi skozi program učnih delavnic pridobili nekaj splošnih spretnosti, ki so jim v pomoč pri sprejemanju odločitev in reševanju problemov, uspešnem doseganju ciljev in drugih nalogah; z različnimi metodami učitelji oblikujejo dogajanje v skupini tako, da je omogočeno izražanje vsakega posameznega učenca ter doživljanje uspešnosti" (Turnšek, 1996, 105). Vseskozi pa delavnice temeljijo tudi na spodbujanju kvalitetnih vrstniških odnosov.

Program je preventivne narave in je namenjen učencem v osnovnih šolah in nižjih letnikih srednjega izobraževanja. Poudarja demokratična načela, kot so: individualizacija vzgojnega dela, samospoštovanje in spoštovanje drugih, toleranca, odgovornost itd.

Program ali seminar, kot ga avtorici tudi imenujeta, je sestavljen iz dveh delov. Prvi je osredotočen predvsem na opredelitev zamisli izhodišč programa, v katerem se udeleženci seznanjajo s temeljnimi pojmi programa - duševnim zdravjem, samospoštovanjem, samopodobo itd., ugotavljajo njihove dejavnike in se učijo določenih spretnosti za krepitev duševnega zdravja. Drugi del pa se nanaša na spoznanja in tehnike obvladovanja stresa in obvladovanja

sprememb. Glede na to, da se je skupina preizkušancev iz moje disertacije udeležila tega (skrajšanega) programa, naj navedem njegovo glavno vsebino.

### Opredelitev zamisli in izhodišč

1. Spoznajmo se med seboj - utrjevanje samospoštovanja. Program je sestavljen iz teoretskega dela, ki pojasnjuje fenomene, kot so: samozaupanje, samospoštovanje in samopodoba. V uvodnem delu seminar opozarja na samospoštovanje in samopodobo kot temeljna dejavnika duševnega zdravja. Osredotoča se tako na odnose posameznika z učenci kot z učitelji. V praktičnem delu pa se udeleženci učijo različnih tehnik, ki omogočajo sproščeno medsebojno spoznavanje (*Osebni grb, Igra z imeni*) in razpravljajo o svojih pričakovanjih v zvezi s seminarjem (*Želje*). Ta del seminarja traja 2 uri. Če se učenci med seboj že poznajo, pa ga seveda skrajšamo.
2. Kaj je duševno in čustveno zdravje. V predstavitvenem delu vodja opredeli čustveno in duševno zdravje in ga poveže s samospoštovanjem in samopodobo. Udeleženci ugotovijo, da je duševno zdravje mogoče razumeti kot odsotnost duševnih težav in kot "...ravnovesje med čustvi, mišljenjem in sposobnostmi" (Weare, Grey, 1996, drugi del - 3). Delavnice pa so osredotočene na spoznavanje različnih pogledov udeležencev na duševno zdravje in iskanje ustrezne skupne opredelitve, nato pa se osredotoča na pomen šole za razvoj duševnega zdravja učencev, pri čemer izhaja in teorije potreb Maslowa. Vseskozi pa poudarja pomen samopodobe. Vključuje več delavnic, na primer: *Kviz - Različni pogledi na duševno zdravje, Kontinuum vrednot - Kje smo, Kaj je pomembno pri duševnem zdravju* itd. Ta del seminarja traja 3 ure in pol.
3. Ugotavljanje izhodišč se nanaša na spoznavanje načinov, s katerimi udeleženci ugotavljajo, "...kaj vse vpliva na duševno in čustveno zdravje učencev in učiteljev" (Weare, Grey, 1996, tretji del - 1) in na spoznavanje načinov za oblikovanje ustreznih odnosov, čustev in vedenja, ki so povezani s čustvenim in duševnim zdravjem (Weare, Grey, 1996). V eni izmed delavnic komentirajo fotografije, ki so jih prinesli s seboj, in ugotavljajo počutje oseb na njih (*Miselni vihar ob fotografiji*). V neki drugi delavnici učenci z risanjem *Življenjske črte* ugotavljajo, kdaj je v življenju njihovo samospoštovanje naraščalo in kdaj padalo itd. Ta del seminarja traja 3 ure.
4. Učinkovito poslušanje in odzivanje temelji na spoznanju, da se vsakdo lahko nauči komunikacijskih spretnosti. Zajema tehnike, s katerimi se udeleženci naučijo poslušati drug drugega (*Poslušanje v parih, Kako se odzivamo na probleme, Igranje vlog* itd.). Ta del seminarja traja 2 uri.



5. Pogled nazaj in pogled naprej se osredotoča na pogovor o oceni seminarja in možnosti uporabe pridobljenega znanja (*Ocena seminarja*). Vodja si prizadeva vzbuditi pri udeležencih pozitivno samospoštovanje (*Vzpodbudne misli*). Ta del seminarja traja uro in pol.

## Obvladovanje stresa in obvladovanje sprememb

1. Ponovno snidenje temelji na spodbujanju razmišljanja o prejšnjem delu seminarja in dogajanju med prvim in drugim delom ter na opredelitvi ciljev drugega dela seminarja (*Ponovno snidenje, Razmišljanje o prejšnjem seminarju, Želje* itd.). Ta del traja uro in pol.
2. Obvladovanje stresa v šoli pogloblja znanje o stresu, "...njegovih vzrokih in znakih ter o načinih uspešnega preprečevanja in obvladovanja stresa" in se osredotoča na "...spoznavanje učinkovitega sporočanja želja in potreb ter asertivnosti" (Weare, Grey, 1996, sedmi del - 1). V tem delu, ki traja 7 ur, se udeleženci naučijo različnih tehnik, kot so: *Miselni vihar*, razni kvizi, *Igranje vlog*, sproščanje itd.
3. Pri delavnici, ki se nanaša na obvladovanje sprememb v šoli, se udeleženci spoznajo predvsem s tehnikami, ki so potrebne za učinkovito obvladovanje sprememb (*Razumevanje procesa spreminjanja, Obvladovanje sprememb v šoli, Postavljanje ciljev* itd.). Vodja izhaja iz dejstva, da je potrebno spremembe in njihove procese najprej razumeti, nato pa je mogoče nanje ustrezno vplivati oziroma jih nadzorovati. Ta del seminarja traja 4 ure.
4. Pogled nazaj in pogled naprej je soroden sklepnemu delu prvega seminarja, saj se osredotoča na pogovor o oceni seminarja in o možnosti uporabe pridobljenega znanja (*Kako mi raste rep, Spreminjanje "notranjega scenarija" - Pozitivni samogovor* itd.). Vodja si prizadeva vzbuditi pri udeležencih pozitivno samospoštovanje. Ta del seminarja traja uro in pol.

Problem raziskave je ugotoviti, ali 18-urni program za spodbujanje duševnega zdravja "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol" (Weare, Gray, 1996), ki se v zadnjih letih izvaja v Sloveniji, vpliva na specifične osebne lastnosti udeležencev. Pri tem nas je zanimalo dvoje: (1) vpliv programa na samopodobo in (2) vpliv programa na odnos do šole in učenja.

## METODA

### EKSPERIMENTALNI NAČRT

V eksperiment sem zajela učence 7. razredov osnovnih šol. Oblikovala sem eksperimentalno skupino, ki je obiskovala 18-urni program »Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol« (Weare, Gray, 1996), in kontrolno skupino, ki tega programa ni obiskovala. Učenci iz obeh skupin so vrednotili postavke v vprašalnikih SSDQ II, SŠD, ŠU in SS, in sicer trikrat: največ 5 dni pred izvedbo programa, največ 5 dni po izvedbi programa in 6 mesecev po končani izvedbi programa. V tretjem testiranju je zaradi osipa sodelovalo manjše število učencev.

### PREIZKUŠANCI

301 preizkušanec je v času prvega in drugega testiranja obiskoval 7. razrede, in sicer na 5 osnovnih šolah, ki so sodelovale pri programu "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol". Med njimi je bilo 154 fantov in 142 deklet (5 preizkušancev ni navedlo spola). Njihova struktura glede na število testiranj je prikazana v *Tabeli 1*. 7 učencev se ni udeležilo prvega testiranja, vendar so naknadno sodelovali pri 2. in 3. testiranju. 148 (49,2 odstotka) preizkušancev je sodelovalo v vseh treh testiranjih, od tega 103 v eksperimentalni skupini, 45 pa v kontrolni skupini.

*Tabela 1: Struktura preizkušancev glede na število testiranj za evalvacijo programa*

Testiranje	Skupno število preizkušancev	Skupni odstotek preizkušancev
prvo	294	98
drugo	262	87
tretje	154	51

### MERSKI PRIPOMOČKI

Vprašalnik samopodobe za mladostnike SSDQ II (Marsh, 1994). Marševa (1994) skrajšana različica vprašalnika samopodobe za adolescente SSDQ II obsega 21 postavk in meri naslednjih 5 področij samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, odnose z vrstniki istega spola, odnose z

vrstniki nasprotnega spola in odnose s starši.

Rosenbergova lestvica samospoštovanja (Goldsmith, 1986, Tkalčič, 1990) meri splošna stališča, ki jih zavzema posameznik do samega sebe.

Stališča do šole in šolskega dela. Robinsonov (neob.; Robinson, Tayler, Piolat, 1990) vprašalnik stališč do šole in šolskega dela SŠD meri 6 področij odnosa mladostnikov do šole in izobraževanja: stališča do šole, odnos do opravljanja domačih nalog, pripravo na teste, samoorganiziranost, osebno odgovornost za učenje in odsotnost oportunitizma.

Odnos do učenja. Robinsonov (neob.; Robinson, Tayler, Piolat, 1990) vprašalnik odnosa do učenja ŠU meri 4 področja odnosa mladostnikov do učenja: storilnostno motivacija, metaučenje, zaupanje v lastne sposobnosti in potrebo po zunanji pomoči za učenje.

## POSTOPEK

**Kratek opis programa.** V prvem delu ni bilopotrebno medsebojno spoznavanje prostora, kot predvideva prva delavnica, saj so se delavnice odvijale na matičnih šolah učencev. V skupine so bili vključeni učenci iz istih in iz vzporednih razredov, zato se je vodja osredotočila na delavnico *Osebni grb*. Ta delavnica omogoča, da se učenci spoznajo med seboj, se predstavijo, si povedo, kaj počnejo v prostem času itd., skratka dobijo občutek, da so upoštevani in da sodelujejo. Učenci so si poljubno dolgo izmenjavali svoja pričakovanja v zvezi s seminarjem.

V drugem delu so se učenci podrobneje seznanili s pojmom duševno zdravje. V pomoč jim je bila delavnica *Diamant iz devetih rombov: Kaj je pomembno pri duševnem zdravju?*, v kateri se učenci niso opredeljevali do vnaprej postavljenih trditev v zvezi z duševnim zdravjem, temveč so lahko sami postavljali trditve. V tretjem delu so se seznanili z delavnico *Miselni vihar ob fotografiji* in opisovali svoja čustva in doživljanje v določeni situaciji. Z delavnico *Življenjska črta: Moje spoštovanje* so se spoznali z pomembnostjo pozitivnega vrednotenja sebe.

V četrtem delu, ki se nanaša na učinkovito poslušanje in odzivanje, so udeleženci izvedli delavnico *Poslušanje v parih* in *Miselni vihar v skupini: Kako naj se odzivamo na resnične probleme mladih*, kjer so se preko igranja vlog učili komunikacijskih spretnosti.

Kot rečeno, smo v poglavjih o stresu ohranili domala vse delavnice, razen tistih, ki se nanašajo na ponovno snidenje in *Miselni vihar v skupini: Vrtimec stresa*. Delavnice so natančno predstavljene v knjigi *Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol* (Weare, Grey, 1996).

Delavnica *Vzpodbudne misli* je bila prenešana na konec programa. Ta je bil slavnosten, udeležilo se ga je vodstvo šole.

**Eksperiment.** Izvorni program obsega bistveno več delavnic, vendar smo se - v dogovoru z ostalimi izvajalci - dogovorili za 18 ur. Od prvega dela seminarja smo izbrali 5 ur teoretskega in praktičnega dela, drugi del, ki se nanaša na obvladovanje stresa in učinkovito reševanje problemov, pa smo ohranili skoraj v celoti, natančno 10 ur. Seleksijski kriterij za izbor teoretskih sklopov in praktičnih dejavnosti je bil izbrati tista poglavja, ki se najbolj nanašajo na spodbujanje samopodobe in samospoštovanja.

Oblikovala sem eksperimentalno skupino učencev (ES) - torej tistih, ki so obiskovali program, in kontrolno skupino učencev (KS). Vanjo sem zajela učence, ki niso obiskovali programa, praviloma pa so obiskovali isto šolo. Nekaj učencev sem izločila že ob prvem urejanju podatkov, saj je bilo opaziti izrazito nedoslednost in neresnost pri izpolnjevanju vprašalnikov. Odstotek teh učencev ne odstopa od tistega, ki je tudi sicer značilen pri raziskovalnih projektih. V tednu dni pred izvajanjem delavnic sta obe skupini, ES in KS izpolnili omenjene vprašalnike. V tednu dni po končani izvedbi delavnic sta tako ES kot KS ponovno izpolnili omenjene vprašalnike. Zadnja šola je poslala vprašalnike maja 1996. Del učencev pa je ocenjeval trditve na lestvicah tudi 6 mesecev po končani izvedbi programa (septembra 1996).

Program *Spodbujanje duševnega zdravja v okviru evropske mreže zdravih šol* je izvajala skupina strokovnih delavcev (predvsem učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev), ki se je v predhodnem šolskem letu izpopolnjevala za izvajanje tega programa.

## REZULTATI

### Razlike v področjih samopodobe glede na tri zaporedna testiranja

#### Razlike pri eksperimentalni skupini

Tabela 2 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja.

*Tabela 2: Razlike med prvim, drugim in tretjim testiranjem osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine na posameznih področjih samopodobe (enosmerna analiza variance pri skupinah)*

	Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	13,598	2	6,799	1,242	,292
ssdq2	5,575	2	2,787	,655	,521
ssdq3	24,812	2	12,406	3,240	,042*
ssdq4	16,783	2	8,391	1,335	,266
ssdq5	45,069	2	22,534	3,903	,023*

\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .05$ )

\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .01$ )

\*\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .001$ )

#### LEGENDA:

Spremenljivke	Področja
T1LPS, T2 LPS, T3 LPS lps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samopojmovanje v treh časovnih obdobjih</li> <li>• samopojmovanje</li> </ul>
T1SS, T2SS ss	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samospoštovanje v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• samospoštovanje</li> </ul>
T1SSD1, T2SSD1 ssd1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stališča do šole v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• samospoštovanje</li> </ul>
T1SSD2, T2SSD2 ssd2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnos do domačih nalog v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• odnos do domačih nalog</li> </ul>
T1SSD3, T2SSD3 ssd3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• priprava na teste v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• priprava na teste</li> </ul>

T1SSD4, T2SSD4 ssd4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samoorganiziranost v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• samoorganiziranost</li> </ul>
T1SSD5, T2SSD5 ssd5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osebna odgovornost v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• osebna odgovornost</li> </ul>
T1SSD6, T1SSD6 ssd6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neoportunizem v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• neoportunizem</li> </ul>
T1SU1, T2SU1 su1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• storilnostna motivacija v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• storilnostna motivacija</li> </ul>
T1SU2, T2SU2 su2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metaučenje v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• metaučenje</li> </ul>
T1SU3, T2SU3 su3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaupanje v lastne sposobnosti v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• zaupanje v lastne sposobnosti</li> </ul>
T1SU4, T2SU4 su4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zunanja pomoč pri učenju v dveh časovnih obdobjih</li> <li>• zunanja pomoč pri učenju</li> </ul>
T1SSDQ1, T2SSDQ1, T3SSDQ1 ssdq1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samopodoba na področju matematičnih sposobnosti v treh časovnih obdobjih</li> <li>• samopodoba na področju matematičnih sposobnosti</li> </ul>
T1SSDQ2, T2SSDQ2, T3SSDQ2 ssdq2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samopodoba na področju verbalnega izražanja v treh časovnih obdobjih</li> <li>• samopodoba na področju verbalnega izražanja</li> </ul>
T1SSDQ3, T2SSDQ3, T3SSDQ3 ssdq3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnosi z vrstniki istega spola v treh časovnih obdobjih</li> <li>• odnosi z vrstniki istega spola</li> </ul>
T1SSDQ4, T2SSDQ4, T3SSDQ4 ssdq4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnosi z vrstniki nasprotnega spola v treh časovnih obdobjih</li> <li>• odnosi z vrstniki nasprotnega spola</li> </ul>
T1SSDQ5, T2SSDQ5, T3SSDQ5 ssdq5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnosi s starši v treh časovnih obdobjih</li> <li>• odnosi s starši</li> </ul>

Statistično pomembna razlika se kaže samo na področju odnosa s starši. Analiza kontrastov med skupinami (Tabeli 3 in 4) kaže, v katerem časovnem obdobju je ta razlika statistično pomembna. Ugotavljala sem kontraste med posameznimi testiranjmi pri eksperimentalni skupini za vseh šest področij

samopodobe, vendar v nadaljevanju prikazujem kontraste le za področja, kjer so bile razlike med posameznimi testiranjimi statistično pomembne. *Tabeli 3 in 4* prikazujeta kontraste med posameznimi testiranjimi. Rezultati kažejo, da je na področju samopodobe, ki se nanaša na odnose z vrstniki istega spola, statistično pomembna le razlika med 1. in 3. testiranjem. Po šestih mesecih se je to področje pri preizkušanecih iz eksperimentalne skupine povišalo.

*Tabela 3: Kontrasti med posameznimi testiranjimi pri eksperimentalni skupini za SSDQ3*

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	73,058	1	73,058	5,143	,027
	med 2. in 3. testiranjem	53,928	1	53,928	3,373	,071

*Tabela 4: Kontrasti med 1. in 2. testiranjem pri eksperimentalni skupini za SSDQ3*

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	1,449	1	1,449	,153	,697

*Tabeli 5 in 6* prikazujeta kontraste med posameznimi testiranjimi, ki opozarjajo, da sta statistično pomembni razliki v samopodobi na področju odnosov s starši med prvim in tretjim in med prvim in drugim testiranjem. V času prvega testiranja je bila ta samopodoba najnižja, v času drugega testiranja višja, v času tretjega testiranja pa najvišja.

**Tabela 5: Kontrasti med posameznimi testiranjmi pri eksperimentalni skupini za SSDQ5**

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	54,721	1	54,721	7,417	,008
	med 2. in 3. testiranjem	78,368	1	78,368	5,095	,027

**Tabela 6: Kontrasti med 2. in 3. testiranjem pri eksperimentalni skupini**

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 2. in 3. testiranjem	2,118	1	2,118	,178	,674

### Razlike pri kontrolni skupini

**Tabela 7** prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz kontrolne skupine glede na čas testiranja.

**Tabela 7: Razlike med prvim, drugim in tretjim testiranjem osnovnošolcev iz kontrolne skupine na posameznih področjih samopodobe (enosmerna analiza variance pri skupinah)**

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	12,580	2	6,290	,293	,382
ssdq2	1,126	2	,563	,124	,883
ssdq3	4,406	2	2,203	,632	,534
ssdq4	23,319	2	11,659	2,522	,086
ssdq5	2,623	2	1,312	,362	,697

\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .05$ )

\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .01$ )

\*\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .001$ )



Rezultati kažejo, da glede na čas testiranja ni statistično pomembnih razlik v samopodobi pri preizkušancih iz kontrolne skupine. Ker razlike niso statistično pomembne glede na čas testiranja, rezultati analize kontrastov niso prikazani.

## RAZLIKE MED EKSPERIMENTALNO IN KONTROLNO SKUPINO

Tabela 8 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne in kontrolne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 8: Razlike v področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	20,843	1	20,843	,325	,570
ssdq2	94,604	1	94,604	1,680	,250
ssdq3	35,217	1	35,217	1,284	,260
ssdq4	82,800	1	82,800	1,889	,172
ssdq5	24,142	1	24,142	,945	,333

\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .05$ )

\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .01$ )

\*\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .001$ )

Rezultati kažejo, da ni statistično pomembnih razlik na posameznih področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino.

Razlike v samospoštovanju in na področjih odnosa do šole glede na dve zaporedni testiranja

## Razlike pri eksperimentalni skupini

Tabela 9 prikazuje razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja.

*Tabela 9: Razlike med prvim in drugim testiranjem osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole (enosmerna analiza variance pri skupinah)*

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	39,235	1	39,235	3,969	,048*
su1	86,914	1	86,914	19,405	,259
su2	,907	1	,907	,209	,648
su3	52,829	1	52,829	9,153	,003**
su4	2,142	1	2,142	,531	,468
ssd1	1,7E-02	1	1,7E-02	,003	,953
ssd2	112,934	1	112,934	68,993	,000***
ssd3	,141	1	,141	,544	,462
ssd4	1,276	1	1,276	2,937	,089
ssd5	8,464	1	8,464	5,567	,020*
ssd6	2,461	1	2,461	2,109	,149

\* razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ( $p < .05$ )

\*\* razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ( $p < .01$ )

\*\*\* razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ( $p < .001$ )

Razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja so statistično pomembne na naslednjih področjih:

- samospoštovanje in odnos do opravljanja domačih nalog sta v času 2. testiranja višja;
- zaupanje v lastne sposobnosti in občutek za osebno odgovornost sta v času 2. testiranja nižja.

\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .05$ )

\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .01$ )

\*\*\* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ( $p < .001$ )

## Razlike pri kontrolni skupini

Tabela 10 prikazuje razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole pri osnovnošolcih iz kontrolne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 10: Razlike med prvim in drugim testiranjem osnovnošolcev iz kontrolne skupine v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole (enosmerna analiza variance pri skupinah)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	28,070	1	28,070	3,980	,048*
su1	4,368	1	4,368	1,286	,259
su2	6,848	1	6,848	2,087	,152
su3	16,017	1	16,017	3,796	,054
su4	1,969	1	1,969	,516	,474
ssd1	32,192	1	12,192	6,090	,015**
ssd2	160,408	1	160,408	128,239	,000***
ssd3	,221	1	,221	,588	,445
ssd4	,899	1	,899	1,589	,210
ssd5	,167	1	,167	,138	,711
ssd6	,173	1	,173	,167	,684

\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .05$ )

\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .01$ )

\*\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .001$ )

Razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz kontrolne skupine glede na čas testiranja so statistično pomembne na naslednjih področjih:

- samospoštovanje, stališča do šole in učenja in odnos do opravljanja domačih nalog so v času 2. testiranja višji.

## Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino

Tabela 11 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne in kontrolne skupine.

Tabela 11: Razlike v področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	221,079	1	221,079	8,115	,005**
su1	23,718	1	23,718	2,192	,140
su2	5,086	1	5,086	,583	,446
su3	11,476	1	11,476	,793	,374
su4	22,927	1	22,927	1,229	,269
ssd1	43,711	1	43,711	3,141	,078
ssd2	1,350	1	1,350	,522	,471
ssd3	,247	1	,247	,233	,630
ssd4	1,361	1	1,361	,757	,385
ssd5	,215	1	,215	,080	,777
ssd6	22,479	1	22,479	6,259	,013**

\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .05$ )

\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .01$ )

\*\*\* razlika med skupinama je statistično pomembna ( $p < .001$ )

Samospoštovanje in neoportunizem preizkušancev iz eksperimentalne skupine sta višja.

## INTERPRETACIJA IN SKLEPI

Razprava z avtorji, ki bi proučevali sorodno področje, je težka, saj v literaturi nisem zasledila podobnih raziskav. Raziskave, ki sem jih brala, se osredotočajo predvsem na tehnike za spodbujanje razvoja tega ali onega osebnostnega področja, evalvirajo pa predvsem stopnjo obvladovanja predstavljenih tehnik ali pa ugotavljajo subjektivna občutja udeležencev po končanih programih (Turnšek, 1995; 1996).

Zbrani podatki v predstavljenih tabelah seveda kažejo, da program v splošnem ni vplival na razvoj samopodobe preizkušancev. Možno je, da je program nevtraliziral psihosocialni razvoj učencev, saj je od prvega do zadnjega testiranja v okviru eksperimenta minilo 9 mesecev. Kljub temu pa je mogoče sklepati, da jih je vsaj spodbudil k razmišljanju o sebi. Zdi se, da so izbrane delavnice v 18-urnem programu, na primer kviz o različnih mnenjih, miselni vihar ob družinski fotografiji, poslušanje v parih itd. (Weare, Gray, 1996), omogočile učencem, da vsaj deloma razvijajo svoje socialne sposobnosti, ali bolje, da razmišljajo o svojih odnosih z vrstniki in s starši.

Kot sem že omenila, sem samospoštovanje in odnos preizkušancev do šolskega izobraževanja ugotavljala le pred in tik po izvedbi delavnic. Izkazalo se je, da se preizkušanci iz eksperimentalne skupine takoj po končanem programu bolj cenijo, se bolj spoštujejo in pogosteje menijo, da so ravno toliko sposobni kot drugi ljudje (SS; *Tabela 11*). Poleg tega bolj kakor skupina učencev, ki se programa ni udeležila, menijo, da se ne izogibajo delu v razredu, ob vstopu v učilnico imajo trden namen za učenje itd. (SSD6). Vendar se zdi, da višjega samospoštovanja v drugem testiranju ni mogoče pripisati programu, saj se je to področje dvignilo tudi pri kontrolni skupini, za katero pa vemo, da tega programa ni obiskovala. Če ne bi bili preizkušnji časovno tako blizu (razlika med prvim in drugim testiranjem je bila od 1 do 3 tednov), bi morda lažje sklepali, da na rezultate vplivajo razvojni dejavniki. V tem primeru pa je težko enoznačno trditi, da gre že po enem do treh tednov za vpliv psihosocialnega razvoja na samospoštovanje preizkušancev.

Z neoportunizmom pri eksperimentalni skupini je drugače. *Tabela 11* sicer kaže na višji neoportunizem pri tej skupini, vendar pa je ta že v prvem testiranju višji od neoportunizma pri kontrolni skupini. Brez analize variance pri eksperimentalni in pri kontrolni skupini pa ne bi ugotovili, da je neoportunizem tako v eksperimentalni kot v kontrolni skupini padel po izvedbi delavnic (*Tabeli 9* in *10*)! Sklenemo lahko, da program nima nikakršnega vpliva na zmanjšanje neoportunističnega vedenja učencev.

Kot zanimivost naj navedem še padca zaupanja v lastne sposobnosti (SU3) in osebne odgovornosti (SSD5) pri eksperimentalni skupini. Možno je, da so učenci, ki so obiskovali program, ob spoznavanju različnih tehnik za spodbujanje pozitivnega odnosa do samega sebe, spopadanja s stresom, razvijanja sposobnosti za poslušanje drugih itd. (Weare, Gray, 1996) postopno ugotavljali, da je v veliki meri odvisno od njih, kako bodo sprejeti v družbi, kako se bodo spopadali s problemi, koliko se bodo spoštovali itd. Morda jih je

ob tem spoznanju postalo strah, da tega ne bodo zmogli, in so podvomili o svojih sposobnostih.

Rezultati Turnškove (1996), ki je izvedla kvalitativno sociološko analizo istega programa na vzorcu istih učencev, le da ni vanj zajela tudi kontrolne skupine, so na prvi pogled mnogo bolj "optimistični". Ugotovila je naslednje: (1) učenci so po končanem programu pridobili nekatere osnovne informacije o duševnem zdravju; več kot 99 odstotkov vprašanih učencev je odgovorilo, da po končanem programu bolje razumejo, kaj pomeni duševno zdravje; (2) program je deloma vplival tudi na nekatera stališča v zvezi z duševnim zdravjem in njegovimi dejavniki; (3) učenci so po končanem programu v splošnem ocenili, da so osvojili nekatere konkretne spretnosti za spodbujanje razvoja duševnega počutja in menili, da jih bodo lahko uporabljali v specifičnih življenjskih situacijah; (4) po končanem programu so učenci izražali visoko stopnjo zadosvoljstva s programom oziroma s svojo udeležbo v programu. Iz avtoričine raziskave je v splošnem mogoče sklepati, da so subjektivna mnenja učencev zelo pozitivna.

S psihološkega vidika pa gre bržkone za t.i. učinek postskupinske evforije (*postgroup-euphoria effect*; Marsh, Richards, Barnes, 1986). To je učinek, zaradi katerega imajo udeleženci nekega strnjenelega programa ob zaključku dobre občutke: program jim je bil všeč, preko učnih delavnic so spoznali nove prijatelje, ob zaključku menijo, da bodo nekatere tehnike uporabljali tudi v praksi itd. Njegovi temeljni pomanjkljivosti pa sta: kratkotrajnost delovanja in kratkoročnost pozitivnih občutkov pri udeležencih. Na podlagi rezultatov iz moje disertacije je mogoče sklepati, da ta učinek ni prispeval k povišanju samopodobe, samospoštovanja ali odnosa do šole in do učenja posameznikov iz eksperimentalne skupine.

Naslednja pripomba, ki jo gre poudariti, in prav tako izvira iz primerjav med rezultati moje disertacije in magistrskega dela Turnškove (1996), je naslednja: videti je, da je udeležencem program omogočil seznanjanje z doslej razmeroma neznanimi duševnimi področji in usvajanje določenih učnih tehnik za krepitev duševnega počutja. Na strukturne ali bolj osebne spremembe udeležencev pa v splošnem ni učinkoval. V skladu z ugotovitvami drugih raziskav (Marsh, 1990), ti sklepi ne presenečajo. Že večkrat je bilo namreč ugotovljeno, da dobro teoretsko pripravljen in ustrezno strukturiran program, ki je prilagojen ciljni populaciji, omogoča udeležencem temeljito seznanjanje s problemom in usvojitev ključnih tehnik za doseganje ciljev programa.

V skladu s pričakovanji pa sem v splošnem ugotovila, da je večina področij samopodobe po šestih mesecih višja, kot je bila na začetku merjenja, in sicer tako pri eksperimentalni kot tudi pri kontrolni skupini. Vzroke gre bržkone iskati v razvojnih spremembah, ki so še posebej značilne za zgodnje mladostniško obdobje, ki opredeljuje učence iz našega eksperimenta. Zdi se, da je program srednjeročno spodbudil učence k razmišljanju o sebi in "zamajal" njihovo dotedanjo samopodobo.

Pri tem pa je potrebno poudariti, da je na dvig nekaterih področji samopodobe in odnosa do šole tudi pri kontrolni skupini mogoče pripomogla tudi splošna pozitivna klima na celotni šoli in med vsemi učitelji. Omenila sem že, da je prav pred izvedbo programa z učenci v šolah potekalo izobraževanje učiteljev. Ker je bila tudi kontrolna skupina izbrana iz t.i. "zdravih šol", je možno, da so se učitelji v tistem času pogosteje pogovarjali o svojih izkušnjah na programih v okviru zdravih šol (čeprav je bil samo ta program osredotočen na duševne lastnosti, ostali so temeljili na preprečevanju kajenja, delavnicah v zvezi z drogami, aidsom itd.). Te izkušnje so posredovali svojim sodelavcem, ki so jih morda - hote ali nehote - prenašali v odnose z učenci. Zato bi bilo potrebno v prihodnjih študijah uvesti še dodatno kontrolno skupino učencev, ki niso vključeni v programe zdravih šol.

Sklepam, da tudi ta program sodi med mnoge druge programe, na podlagi katerih avtorji niso ugotovili nobenih sprememb v samopodobi udeležencev (Marsh, 1990). Med razlogi, ki jih navajajo Marsh, Richardson in Barnes (1986), je verjetno vzrok za nespremenjeno samopodobo tudi šibka intervencija oziroma šibak program. V prihodnje je priporočljivo uporabiti program v celoti, saj rezultati - kljub redkim statistično pomembnim razlikam med skupinama - napotujejo na sklep, da že 18-urni program v manjši meri vpliva na psihosocialni razvoj mladostnikov in spodbuja njihov pozitivni odnos do učenja in sprejemanja pomoči za njihov razvoj. Možno pa je tudi, da je bila že samopodoba učencev iz kontrolne skupine tako visoka, da ni pripomogla k razlikovanju s samopodobo preizkušancev iz eksperimentalne skupine. Upoštevati je namreč potrebno že omenjeno dejstvo, da so tudi učenci iz kontrolne skupine obiskovali šole, ki so vključene v "evropsko mrežo zdravih šol".

Kot zadnji sklep tega razdelka se zdi, da se program, ki sem ga "evalvirala" v disertaciji, vsaj deloma približa tistim programom, ki jih Beane (1994) imenuje "Ekopristopi" k spodbujanju razvoja pozitivne samopodobe. Resda ga izvajajo - in ga bodo v celoti pričeli izvajati v prihodnjih šolskih letih - le za to

posebej usposobljeni učitelji, vendar pa, kot že rečeno sodelujejo v enotnem projektu "zdravih šol".

Kot pomanjkljivost evalviranega programa pa naj sklenem, da je program "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja" zastavljen tako, da premalo spodbuja razvoj pozitivne samopodobe. Duševno zdravje je namreč tako širok pojem, da je vse njegove indikatorje težko "stlačiti" v 25-urni program, kolikoršen je obseg programa "zdravih šol". Listanje po priročniku in zgoraj navedeni deli seminarja nam - kot sem že omenila - odkrivajo tako tehnike za spodbujanje samospoštovanja, samopodobe, obvladovanje stresov, učinkovito komuniciranje, vzpostavljanje trajnejših medosebnih odnosov, poslušanje drugega itd. Menim, da bi bilo koristneje osredotočiti se na en dejavnik duševnega zdravja in tistega temeljiteje predstaviti in podkrepiti z različnimi tehnikami.

## LITERATURA

1. Beane, J.A. (1994). Cluttered terrain: The schools' interest in the self. V T.M. Brinthaupt, R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: Philosophies, Techniques, and experiences* (str. 69-87). State University of New York Press.
2. Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 439-456.
3. Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-171.
4. Marsh, H.W., Richards, G., Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45, 173-187.
5. Robinson, W.P. (neobjavljeno). *School work 1, 2., 3.* (vprašalniki v zvezi z odnosom do šolskega izobraževanja).
6. Robinson, W.P., Tayler, C.A., Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of social psychology*, Sept-Oct 20 (5), 387-403.
7. Tkalčič, M. (1990). *Odnos med spolno orientacijo in nekaterimi vidiki samopodobe* (magistrska naloga).
8. Turnšek, N. (1995). Duševno in čustveno zdravje otrok v slovenskih "Zdravih šolah". *Psihološka obzorja*, 4 (1,2), 61-81.
9. Turnšek, N. (1996). *Spodbujanje duševnega zdravja v osnovni šoli*:



- Razumevanje dejavnikov duševnega počutja med osnovnošolci in evalvacija programa krepitve duševnega zdravja v osnovni šoli. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo kulture (magistrska naloga).
10. Weare, K., Gray, G. (1996). *Izboljševanje čusvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol: Priročnik za učitelje in druge, ki delajo z mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja R Slovenije.

Nataša Pust, Mateja Srna

**KLJUČNE BESEDE:** spolna zloraba otrok, primarna preventiva spolne zlorabe, primarni preventivni program za otroke

## PRIMARNI PREVENTIVNI PROGRAM TRENING VEDENJSKIH VEŠČIN

### POVZETEK

Primarna preventiva ima nedvomno velik pomen za spoprijemanje s problemom spolne zlorabe otrok. Neselektivno zajema čim širšo populacijo otrok, staršev, strokovnjakov, širše javnosti in jim daje informacije o fenomenu. Oblika primarne preventive so preventivni programi, kakršen je tudi Trening vedenjskih veščin ("Behavioral Skills Training Program"; Wurtele, 1986). Programi seznanja otroke stare od 4. do 10. let z znanjem in samozaščitnimi veščinami v zvezi s spolno zlorabo. Njegovo učinkovitost in spremljanje možnih posledic v vedenju in čustvovanju otroka preverja serija vprašalnikov. Problem najine raziskave je bila izvedba omenjenega programa v drugem razredu osnovne šole in ugotavljanje njegove učinkovitosti. Rezultati so pokazali pomembno povečanje znanja in samozaščitnih veščin v eksperimentalni skupini. Otroci, starši in učitelji niso poročali o stranskih učinkih programa, odzivi nanj so bili izrazito pozitivni. Program je potrebno realizirati tudi na predšolski stopnji ter nadaljevati z oblikovanjem koncepta preventive v osnovni šoli. Rezultati predstavljajo odskočno desko za razmišljanje in začetek dela na tem področju.



# PRIMARNA PREVENTIVA SPOLNE ZLORABE OTROK

Nataša Pust, Mateja Štirn

**KLJUČNE BESEDE:** spolna zloraba otrok, primarna preventiva spolne zlorabe, primarni preventivni program za otroke

## PRIMARNI PREVENTIVNI PROGRAM TRENING VEDENJSKIH VEŠČIN

### POVZETEK

Primarna preventiva ima nedvomno velik pomen za spoprijemanje s problemom spolne zlorabe otrok. Neselektivno zajema čim širšo populacijo otrok, staršev, strokovnjakov, širše javnosti in jim daje informacije o fenomenu. Oblika primarne preventive so preventivni programi, kakršen je tudi Trening vedenjskih veščin ("Behavioral Skills Training Program"; Wurtele, 1986). Program seznanja otroke stare od 4. do 10. let z znanjem in samozaščitnimi veščinami v zvezi s spolno zlorabo. Njegovo učinkovitost in spremljanje možnih posledic v vedenju in čustvovanju otroka preverja serija vprašalnikov. Problem najine raziskave je bila izvedba omenjenega programa v drugem razredu osnovne šole in ugotavljanje njegove učinkovitosti. Rezultati so pokazali pomembno povečanje znanja in samozaščitnih veščin v eksperimentalni skupini. Otroci, starši in učitelji niso poročali o stranskih učinkih programa, odzivi nanj so bili izrazito pozitivni. Program je potrebno realizirati tudi na predšolski stopnji ter nadaljevati z oblikovanjem koncepta preventive v osnovni šoli. Rezultati predstavljajo odskočno desko za razmišljanje in začetek dela na tem področju.

## ABSTRACT

Primary prevention has a huge potential for dealing with child sexual abuse. It tries to reach unselectively the widest population of children, parents, professionals and general public, offering them information about the phenomena. One of the primary prevention methods are prevention programs, such as 'Behavioral Skills Training Program' (Wurtele, 1986). Children aged four to ten are taught about the abuse and self-protection skills. The effectiveness and possible side effects of the program are evaluated with a set of instruments. The problem of our study was application of the program in second grade of primary school and evaluation of its effects. The results showed statistically important improvement in knowledge and self-protection skills in the experimental group. Children, parents and teachers did not report about side effects of the program, reactions regarding it were extremely positive. The program needs to be further developed on elementary as also preschool level.

## UVOD

### SPOLNA ZLORABA OTROK

Spolna zloraba otrok je šele zadnjih 20 let deležna ustrezne pozornosti s strani strokovnjakov. Vse več je raziskav in izkušenj dela z žrtvami, ki odpirajo temna vrata dejstev o fenomenu in kažejo na resnost in izjemno kompleksnost problema. Kljub večji osveščenosti tako strokovnjakov kot širše javnosti, pa je še vedno veliko zgrešenih predstav, ki spolno zlorabo prikazujejo kot obvladljiv fenomen, katerega se da predvideti v določenih vrstah družin, samo pri določenih otrocih, storilci pa so lahko že žna daleč' prepoznani. Izkušnje pa kažejo drugače: spolna zloraba otrok se dogaja v vseh okoljih, rasah, državah, socialnih slojih, v vseh vrstah družin, storilci pa so otroku večinoma znani ali celo bližnji ljudje.

O spolni zlorabi otroka govorimo, ko odrasla oseba ali nekdo, ki je večji od otroka, uporabi svojo moč in vpliv nad njim ter izrabi njegovo zaupanje in spoštovanje, da ga zavede v spolno dejavnost. Storilec pogosto postopno gradi zaupen odnos z otrokom, kar mu omogoča lažjo pot do spolne dejavnosti. Poslužuje se prevar, podkupnin, groženj in včasih tudi fizične sile. Spolna

zloraba se ne nanaša le na spolni odnos med odraslim in otrokom, temveč zajema različne spolne aktivnosti. Le-te se navadno razvijajo od razkazovanja golote, opazovanja slačenja otroka, poljubljanja, ljubkovanja spolnih organov, do samozadovoljevanja v prisotnosti otroka, analne ali vaginalne penetracije s prstom, penisom ali kakšnim predmetom. Spolna aktivnost se navadno razvija od manj intimnih oblik do konkretnih spolnih dotikov, aktivnosti. Omeniti je potrebno otroško pornografijo in prostitucijo. Storilec v vseh primerih zlorabi svojo moč in privilegiran položaj, da preko spolne dejavnosti z otrokom zadovolji svoje potrebe po kontroli, moči, spolni zadovoljitvi.

Spolna zloraba otrok je etiološko izrazito večplasten problem. Govorimo lahko o individualnem, družinskem in sociokulturnem nivoju.

Na individualnem nivoju gre za dva dejavnika: lastnosti otroka žrtve in lastnosti storilca zlorabe. Različne raziskave kažejo, da obstajajo določene povezave med starostjo, spolom, temperamentom, vedenjem otroka in na drugi strani potencialnega storilca.

Dejavniki družinskega nivoja etiologije so različni: zakonski konflikti med partnerjema, izolacija družine (tako geografska kot socialna), družinska kultura oz. norme glede spolnega vedenja v družini, specifična družinska stabilnost in dinamika, hierarhija moči in jasnost mej med podsistemi, etiološko zelo pomembne pa so tudi karakteristike otrokove matere. Pri tem je potrebno omeniti psihološko nezadovoljiv odnos mati - otrok in dejstvo, da tudi sama mati lahko "nosi" zgodovino lastne spolne viktimizacije.

Nikakor ne gre pozabiti sociokulturnega nivoja etiologije. Gre za obstoječa družbena stališča do otroka, njegove vloge v družini, socializacijo moških v neki družbi, stališča masovnih medijev o problematiki, splošna obstoječa stališča, norme o spolnosti, ne nazadnje pa je pomembna tudi obstoječa zakonodaja o sankcioniranju spolne zlorabe otrok.

## **PREVENTIVNA DEJAVNOST NA PODROČJU SPOLNE ZLORABE OTROKA**

Prav omenjena etiološka večplastnost spolne zlorabe otrok v prvi vrsti vpliva na načrtovanje in oblikovanje konceptov preventivne dejavnosti. Osnovani morajo biti na zelo dobrem poznavanju in razumevanju problema, njegovih karakteristik, dinamike, vzrokov in posledic.

Preventiva predstavlja vnaprejšnje varovalne ukrepe, s pomočjo katerih skušamo bodisi preprečiti pojavljanje določenih negativnih, neželjenih dogodkov ali stanj, bodisi omiliti posledice njihovega delovanja in preprečevati nadaljnje pojavljanje in delovanje, ali pa ustvarjati nove, prilagojene življenske pogoje posameznika, ki je zaradi nekih neželjenih dogodkov utrpel določene spremembe svojega statusa (fizičnega, psihičnega...). Glede na omenjene cilje ločimo primarno, sekundarno in terciarno preventivo.

*Primarna preventiva* nosi v sebi velik potencial obvladovanja oz. spoprijemanja z različnimi problemi, s katerimi se srečujemo. Pozornost in svojo dejavnost namenja vprašanjem človekovega zdravja in njegove blaginje in ne vstopa šele na polju patogeneze. Le-te ne izključuje. Prav nasprotno, da bi bilo njeno preventivno delovanje učinkovito, je poznavanje in upoštevanje patogeneze pojava ključnega pomena. V svoji dejavnosti pa daje prednost iskanju dejavnikov, ki prispevajo k obvarovanju ali celo izboljšanju posameznikove blaginje. Primarna preventiva na področju zlorabe otroka vključuje dve osnovni strategiji: v čim večji meri poskuša zmanjšati število zunanjih rizičnih situacij, stresov, obremenitev, na drugi strani pa usposablja otroka, da se bo znal tudi sam izogibati ali se spoprijemati z rizičnimi situacijami, stresi. T.i. preventivni programi za otroke se osredotočajo pretežno na drugo strategijo - otroke poskušajo opremiti s potrebnim vedenjem in veščinami, da ne bi postali žrtve spolne zlorabe oziroma da bi se znali zaščititi v določeni situaciji.

*Sekundarna preventiva* se osredotoča na zgodnje odkrivanje znakov spolne viktimizacije, s ciljem čim prejšnje preprečitve nadaljnega zlorabljanja in s tem še hujših psiholoških posledic. Na področju spolne zlorabe otrok je pomembno spodbujanje otrok, da razkrijejo preteklo ali še trajajočo zlorabo, in na drugi strani priprava staršev na ustrezno reagiranje ob možnem razkritju spolne zlorabe pri njihovem ali tujem otroku.

*Terciarna preventiva* pa se osredotoča že na samo terapijo, obravnavanje posledic zlorabe tako pri otroku, storilcu in tudi otrokovi družini. Zlorabljen otrok je na primer posledično pogosto spolno agresiven ali provokativen v svojem vedenju, zaradi česar je lahko tudi vnaprej ogrožen v svojem okolju. V terapiji je tako potrebno postavljati nove meje in pravila glede osebnega prostora in mej otroka in drugih ljudi.

Preventivna dejavnost na področju spolne zlorabe otrok je bistvenega pomena iz več razlogov:

- zaradi visoke pojavnosti spolne zlorabe otroka v vseh družbah;
- zaradi obsežnega črnega polja statistik pri tej problematiki (veliko primerov ostane neprijavljenih);
- zaradi resnih in dolgotrajnih posledic spolne viktimizacije otroka;
- preventiva, usmerjena na otroke, jih opremlja s t.i. samozaščitnimi veščinami, ki so prenosljive tudi v druge potencialno nevarne situacije (npr. nevarnost ugrabitve...);
- glede na uporabljene tehnike in postopke imajo lahko nekateri programi tudi funkcijo presejalnega postopka, ki na "situ" pušča rizično populacijo otrok;
- terapija v smislu rehabilitacije storilca je pogosto neuspešna in tudi sama družina, iz katere prihaja otrok, najpogosteje reagira na razkritje spolne zlorabe otroka z odporom in zanikanjem;
- zaradi pogostih težav pri timskem obravnavanju primerov zlorabe (razhajanje med t.i. mentalno-higienskim in pravnim pristopom obravnave zlorabe);
- ne nazadnje tudi iz ekonomskega vidika - primarna preventiva se izvaja skupinsko, navadno v okviru šolskih programov, in lahko zajame širok spekter otrok. Tako finančno kot časovno predstavlja torej bolj ekonomično obliko spoprijemanja s problematiko spolne zlorabe.

## PRIMARNI PREVENTIVNI PROGRAMI O SPOLNI ZLORABI OTROKA

Preventivna dejavnost v obliki primarnih preventivnih programov za otroke se je v ZDA začela razvijati šele po letu 1970, v preteklem desetletju pa so bili ena najhitreje razvijajočih se komponent spoprijemanja s problematiko spolne zlorabe otroka. Tako danes obstaja vrsta preventivnih programov namenjenih otrokom. Med seboj se razlikujejo glede na trajanje, uporabljene tehnike in metode dela, starost ciljne populacije, uporabljene materiale in pripomočke... Kljub omenjenim razlikam, večina programov izhaja iz skupnega osnovnega koncepta in ima enotne osnovne cilje:

1. definiranje spolne zlorabe na način, ki ustreza otrokovi razvojni stopnji;
2. predstavitev potencialnega storilca oz. storilcev;
3. povečanje otrokove osebne moči oz. opremljanje otroka s samozaščitnimi veščinami;
4. spodbujanje razkritja pretekle ali še trajajoče zlorabe.

Zelo pomembno je, da vzporedno ob izvajanju preventivnega programa za otroke poteka tudi preventivno informiranje in usposabljanje učiteljev in

staršev, katerih otroci sodelujejo v programu. Le na ta način se preventivna dejavost ustrezno spoprijema s etiološko večplastnim problemom spolne zlorabe.

### Primarni preventivni program "TRENING VEDENJSKIH VEŠČIN" ('Behavioral Skills Training' - BST; S.K.Wurtele, 1986)

Preventivni program Trening vedenjskih veščin je namenjen otrokom starim od 4. do 10. let. Že samo ime programa pove, da gre za trening določenih oblik vedenja. Otroci skozi program pridobijo nove informacije in nasvete v zvezi s potencialno ogrožujočimi situacijami in obenem osvajajo samozaščitne veščine. Slednje so oblike vedenj, s katerimi se otrok lahko poskusi sam zaščititi ali izogniti nevarni situaciji. Otroci v programu vadijo prepoznavanje oziroma ločevanje ustreznih od neustreznih zahtev po dotiku. Učijo se ustreznih verbalnih (reci NE z odločnim glasom) in vedenjskih reakcij (pojdi stran, povedj nekemu...) v ogrožujočih situacijah spolne zlorabe. Program se osredotoča na vedenje drugih ljudi do otroka. Otroku skuša povedati, da ni prav, da ljudje, ki so starejši in večji od njega, gledajo ali se dotikajo njegovih intimnih delov telesa, razen če potrebuje pomoč. Tudi v teh primerih mu lahko pomagajo samo določeni odrasli.

Za večjo sposobnost generalizacije oziroma transfera znanja se otrokom predstavijo različne nevarne situacije, v katerih nastopajo različni odrasli (sorodniki, tujci...), otroci pa ob tem vadijo ustrezne veščine samozaščite. Učenje v programu poteka preko inštrukcij, modelnega učenja, vadbe vzorcev vedenja, s pomočjo pohval, s pomočjo povratne informacije otrokom, preko igre vlog. Originalna oblika programa ne vključuje igre vlog. Za to metodo dela sva se odločili na podlagi pregledanih rezultatov raziskav, ki so dokazovale, da se mlajši otroci zaradi svoje konkretno logične naravnosti v mišljenju naučijo več, znanje pa je tudi trajnejše, če neposredno vadijo novo pridobljeno znanje. Z igro vlog naj bi se tako povečala verjetnost transfera naučenih veščin v realne nevarne situacije. Nasploh predstavlja igra naraven instrument otrokovega osmišljanja kompleksnega sveta.



V raziskavi sva se za izvajanje tega programa odločili iz več razlogov:

1. Program je dovolj kompleksen, pa še vedno prilagojen otrokovim razvojnim omejitvam.

Večina preventivnih programov namreč temelji na konceptu t.i. kontinuuma dotikov (po Wurtele Anderson, 1986), pri katerem se otroke opogumlja, naj ločujejo varne od nevarnih dotikov po svoji intuiciji, doživljanju. Vendar se upravičeno postavlja vprašanje, ali so mlajši otroci sploh sposobni razumeti in si ustrezno zapomniti omenjeni koncept. Otrokova intuicija in doživljanje sta zaradi njegovega moralnega in psihosocialnega razvoja še zelo nekritični. Poleg tega je upravičena dilema, ali mlajši otrok sploh zmore ustrezno generalizirati informacijo o vrstah dotikov glede na kompleksno situacijo spolne zlorabe. BST program pa jasno definira spolno zlorabo s pravilom: odrasli naj se ne dotikajo ali gledajo intimnih delov otroka, razen če potrebuje otrok pomoč (je poškodovan ...).

2. BST program obravnava tako spolno zlorabo s strani tujega storilca kot primere zlorabe v družini.

3. BST program s serijo avtorskih vprašalnikov kontrolira možne stranske učinke v vedenju in čustvovanju otrok, ki sodelujejo v programu.

4. BST program poteka 5 dni, skozi raziskave pa se je izkazalo, da je posebno za mlajše otroke učinkovito, če sodelujejo v tovrstnem programu več ur, tako imajo več možnosti za ponavljanje, utrjevanje in preverjanje naučenih preventivnih konceptov.

## **METODA**

V raziskavi sva se osredotočili na primarni preventivni program Treening vedenjskih veščin (Wurtele, 1986), prirejen mlajšemu šolskemu otroku. Zanimalo naju je, kakšna je praktična izvedba programa, kakšen bo odziv otrok, staršev, učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnjakov ter kakšna je njegova učinkovitost. V raziskavi sva načrtovali izvajanje prirejenega programa v drugem razredu osnovne šole. Načrt študije je vključeval eksperimentalno in kontrolno skupino, izvajanje programa ter uporabo serije vprašalnikov za otroke, starše in učitelje pred samim programom ter teden dni po koncu izvajanja programa.

Ker je problem spolnih zlorab otrok univerzalen, sva pričakovali, da bo imel program, ob ustrezni prilagoditvi otrokovi starosti in razvojnim zakonitostim, tudi pri nas določen učinek, in sicer povečanje znanja in veščin v zvezi s spolno zlorabo.

## SUBJEKTI

Subjekti v raziskavi so bili učenci drugega razreda OŠ Ivana Cankarja na Vrhniki (N = 96; M=46,  $\bar{X}$ =50). Vzorec je bil izbran po metodi slučajnega izbora, po kateri sta bili oblikovani tudi eksperimentalna (ES=48) in kontrolna skupina (KS=48).

V raziskavo so bili vključeni tudi starši otrok, ki so bili izbrani v vzorec, in razredničarke vseh drugih razredov (6 učiteljic).

## MATERIALI

Učinkovitost programa sva ugotavljali s pomočjo serije vprašalnikov za otroke, starše in učitelje, ki sva jih uporabili v predtestiranju in v posttestiranju.

Serijski vprašalnikov za otroke je vključevala 'Kaj če' situacijski test, Vprašalnik osebne varnosti in Lestvico za ocenjevanje strahu. S pomočjo prvih dveh vprašalnikov sva ugotavljali povečanje znanja in veščin v zvezi s situacijami spolne zlorabe, Lestvica za ocenjevanje strahu pa je spremljala morebitno povečanje strahu pri otroku kot posledico sodelovanja v preventivnem programu. Z vprašalniki za starše in učitelje sva spremljali morebiten pojav oziroma porast neustreznih oblik vedenja pri otroku.

"Kaj če" situacijski test ("What if Situations Test" - WIST; Wurtele, Kast, Kondrick, 1988)

Test je sestavljen iz šestih zgodb, treh malignih (za otroka ogrožujoče situacije) in treh hipotetičnih benignih situacij (za otroka varne situacije). Otroku se predstavi vseh šest zgodbic. Po vsaki hipotetični situaciji se mu zastavi stalna serija vprašanj. Test nam daje šest rezultatov: Rezultat diskriminacije ustrezne in neustrezne situacije; Kaj bi rekel storilcu; Kaj bi storil; Ali bi komu povedal, komu; Kaj bi povedal in Skupni rezultat veščin.

Vprašalnik osebne varnosti ("Personal Safety Questionnaire" - PSQ; Saslawsky, Wurtele, 1986)

Vprašalnik vsebuje 15 vprašanj o znanju in veščinah, povezanih s situacijami spolne zlorabe (npr. 'Ali je v redu, če se otrok dotika intimnih delov telesa odrasle osebe?'...). Vprašalnik nam daje Totalni skor (PSQ total).

Lestvica za ocenjevanje strahu ("Fear Assessment Scale" - FAS; Wurtele&Miller-Perrin, 1987)

Inštrument daje oceno otrokovega strahu pred različnimi objekti, ljudmi in situacijami. Lestvica vključuje 11 dražljajev, otrok pa mora povedati, koliko ga je strah teh dražljajev (zelo, malo, nič).

Vprašalnik za starše ("Parents Perception Questionnaire"; Wurtele, Miller-Perrin, 1987)

V prvem delu vprašalnika gre za Lestvico ocenjevanja strahu, ki je v osnovi enaka Lestvici ocenjevanja strahu za otroke. Starši ocenjujejo (na 7-stopenjski lestvici) stopnjo otrokovega strahu ob posameznih situacijah. Drugi del vprašalnika vključuje check-listo 21-ih opisov vedenj, ki bi bila lahko posledica sodelovanja v preventivnem programu. Starši odgovarjajo, kako pogosto je določeno vedenje pri njihovem otroku. Za vsak opis vedenja navedejo svojo oceno s pomočjo 7-stopenjske lestvice. Postavke se nanašajo na pozitivne in negativne oziroma neustrezne oblike vedenja. Zadnji del vprašalnika vsebuje vprašanja, ki se nanašajo na možne druge vplive (filmi, knjige,..), ki bi jim bil lahko otrok izpostavljen v času od konca programa do posttestiranja in bi lahko prispevali k večjemu znanju otroka v posttestiranju. Vprašalnik nam daje dva rezultata: Rezultat pozitivnega vedenja in Rezultat negativnega vedenja.

Vprašalnik za učitelje ("Teachers Perception Questionnaire"; Wurtele, Miller-Perrin, 1987)

Vprašalnik vsebuje check-listo 16-ih opisov vedenj, ki bi bila lahko posledica sodelovanja v preventivnem programu. Učitelj za vsako vedenje oceni, kako pogosto je pri določenem otroku. Ocenjuje s pomočjo 7-stopenjske lestvice. Vprašalnik nam daje dva rezultata: Rezultat pozitivnega vedenja in Rezultat negativnega vedenja.

## POSTOPEK

Raziskava je vključevala tri osnovne dele. pretestiranje, izvedbo programa in posttestiranje.

Pretestiranje je potekalo teden dni pred začetkom izvajanja programa. Izvajali smo ga v eksperimentalni in kontrolni skupini. Testatorke (9 študentk) so v individualnih intervjujih z otroki uporabile tri vprašalnike: WIST, PSQ, FAS. Pred začetkom testiranja so bile vse seznanjene z Zakonom o varstvu osebnih podatkov in z dogovorjenim sistemom šifriranja, s pomočjo katerega smo zagotovili anonimnost otrok. V tej fazi so izpolnili vprašalnik tudi učitelji, staršem pa smo vprašalnik izročili na uvodnem sestanku oziroma smo jim ga poslali (z dopisom) po otroku.

Teden dni po uvodnem testiranju je sledilo izvajanje programa v eksperimentalni skupini. Program je potekal pet dni zaporedoma po eno šolsko uro. Izvajali sva ga v štirih skupinah, ki so štejele 12 otrok. Vsak dan smo obravnavali nove lekcije ter hkrati ponavljali in utrjevali že obravnavane vsebine.

Deset dni po končanem programu smo izvedli posttestiranje, vanj sta bili vključeni tako eksperimentalna kot tudi kontrolna skupina. Testatorke so v obliki individualnih intervjujev z otroki ponovno uporabile iste tri vprašalnike. Na dan posttestiranja so vprašalnike prejele tudi učiteljice, staršem pa smo jih z dopisom poslali po otroku.

## STATISTIČNA ANALIZA

Zaradi narave podatkov (večina podatkov je bila na ordinalnem nivoju, nekateri na intervalnem ali nominalnem nivoju; variable večinoma niso imele normalne distribucije), ki sva jih dobili pri raziskavi, je statistična analiza temeljila na izračunu  $\chi^2$  in izračunu dveh neparametričnih testov: Kolmogorov-Smirnov 2-vzorčni test in Test predznakov.  $\chi^2$ -test sva uporabili pri testiranju razlik glede na posamezne postavke. Pri testiranju razlik posameznih rezultatov med ES in KS v pred in posttestiranju sva uporabili neparametrični Kolmogorov-Smirnov 2-vzorčni test, Test predznakov pa v primeru testiranja razlik za situacijo ES oziroma KS v pred in posttestiranju.

*Kolmogorov- Smirnov 2- vzorčni test* je neparametrični test, ki preverja, ali je distribucija določene variable enaka v dveh neodvisnih vzorcih. Test je

občutljiv na razlike v mediani, disperziji, asimetričnosti... med distribucijama obeh vzorcev.

*Test predznakov (Sign - Test)* je neparametrični test, ki preko primerjanja "parov" preverja hipotezo o enakosti dveh distribucij. Ugotoviti skuša število pozitivnih in negativnih razlik med dvema distribucijama. Glede na smer razlike damo vsakemu paru ustrezen predznak (+,-), če razlik ni, pare označimo z 0. Slednjih v nadaljevanju ne upoštevamo.

## REZULTATI

Osnovni okvir statistične analize so bile štiri situacije:

1. Razlike med ES in KS v predtestiranju;
2. Razlike med ES in KS v posttestiranju;
3. Razlike znotraj ES glede na predtestiranje in posttestiranje,
4. Razlike znotraj KS glede na predtestiranje in posttestiranje.

## RAZLIKE MED EKSPERIMENTALNO IN KONTROLNO SKUPINO V PREDTESTIRANJU

Zastavili sva si vprašanje ali obstajajo razlike v odgovarjanju ES in KS že v predtestiranju. Statistično pomembna razlika se je pokazala le v primeru ene postavke WIST-a ( $x_2=7.83754$ ,  $P=.0199$ ), in sicer v prid kontrolne skupine, ter le ene postavke Vprašalnika za starše ( $x_2=7.65740$ ,  $P=.0217$ ). Na podlagi tega rezultata sva sklepali, da med skupinama ni bilo pomembnih razlik v znanju. To so potrdili tudi izračuni testa Kolmogorov-Smirnov.

## RAZLIKE MED EKSPERIMENTALNO IN KONTROLNO SKUPINO V POSTTESTIRANJU

Pri ugotavljanju razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v posttestiranju so rezultati pokazali statistično pomembne vrednosti  $x_2$  na 9 postavkah WIST-a, 4 postavkah PSQ in v primeru ene izmed postavk FAS-a (Tabela 1). Frekvenčne distribucije odgovorov na posamezne postavke so pokazale porast ustrežnejših odgovorov v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno skupino. V primeru omenjene postavke Lestvice za ocenjevanje strahu, ki se nanaša na situacijo, ko je otrok sam v temi, so glede na rezultate otroci eksperimentalne skupine poročali o manjšem strahu v primerjavi s kontrolno skupino.

Tabela 1: Vrednosti  $\chi^2$  – testa

SITUACIJA	HI-Kvadrat	Pomembnost	Stopnje prostosti
WIST 1	2.67801	.1017	1
WIST 2	1.87211	.1712	1
WIST 3	/	/	/
WIST 4	.04211	.9792	2
WIST 5	1.69567	.4283	2
WIST 6	4.97398	.0832	2
WIST 7	4.33408	.1145	2
WIST 8	.00000	1.0000	1
WIST 9	2.38520	.3034	2
WIST 10	16.45132	.0003	2
WIST 11	7.40123	.0247	2
WIST 12	10.42497	.0054	2
WIST 13	/	/	/
WIST 14	4.73892	.0935	2
WIST 15	4.23289	.1205	2
WIST 16	5.85881	.0534	2
WIST 17	6.90221	.0317	2
WIST 18	3.93435	.0473	1
WIST 19	6.39170	.0115	1
WIST 20	4.33640	.0373	1
WIST 21	25.23308	.0000	1
WIST 22	.95521	.3284	1
PSQ 1	2.28368	.1307	1
PSQ 2	2.26583	.1323	1
PSQ 3	.00084	.9769	1
PSQ 4	5.41702	.0199	1
PSQ 5	12.78119	.0004	1
PSQ 7	2.70227	.1002	1
PSQ 8	.00000	1.0000	1
PSQ 9	3.28984	.0697	1
PSQ 11	/	/	/
PSQ 12	8.67055	.0032	1
PSQ 14	.48953	.4841	1
PSQ 15	9.30973	.0023	1
FAS 2	2.10684	.3487	2
FAS 3	2.27064	.3213	2
FAS 4	2.95552	.2281	2
FAS 5	.98958	.6097	2
FAS 6	1.39849	.4970	2

FAS 7	6.65909	.0358	2
FAS 8	.00011	.9916	1
FAS 9	1.11247	.5734	2
FAS 10	.80067	.3709	1
FAS 11	1.37174	.5037	2
FAS 12	.23950	.6246	1

( / - statistike ne morejo biti izračunane, če je št. nepraznih vrstic ali kolon 1 )

Izračuni testa Kolmogorov-Smirnov so pokazali pomembno razliko med skupinama v primeru dveh samozaščitnih veščin WIST-a (Kaj bi naredil, Kaj bi povedal) in skupnem rezultatu, kakor tudi pri skupnem rezultatu PSQ-ja. Smer razlik je razvidna iz trenda odgovorov na posameznih postavkah. Pri ostalih rezultatih med skupinama ni bilo pomembnih razlik.

### Izračuni testa Kolmogorov – Smirnov

#### Rezultat diskriminacije

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.18484	.18484	.00000	.901	.392

#### Kaj bi rekel storilcu

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.18218	.18218	-.02172	.888	.410

Kaj bi storil

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

## Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.28768	.28768	.00000	1.402	.039

Ali bi komu povedal, komu

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

## Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.18750	.18750	.00000	.914	.374

Kaj bi povedal

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

## Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.28457	.28457	.00000	1.387	.043



**Skupni rezultat veščin**

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.41135	.41135	.00000	2.005	.001

**Skupni rezultat PSQ**

Primeri

47 ESKS = 1

48 ESKS = 2

--

95 Skupaj

Največje razlike

Absolutna	Pozitivna	Negativna	K-S Z	2-smerna P
.45612	.45612	.00000	2.223	.000

V posttestiranju obstajajo med eksperimentalno in kontrolno skupino pomembne v prid eksperimentalne skupine.

**RAZLIKE V EKSPERIMENTALNI SKUPINI GLEDE NA PREDTESTIRANJE IN POSTTESTIRANJE**

Na razlike v odgovarjanju eksperimentalne skupine glede na predtestiranje in posttestiranje kažejo vrednosti  $\chi^2$ -testa, prikazane v tabeli 2. Statistično pomembne vrednosti  $\chi^2$  so se pokazale v primeru 17 postavk WIST-a, 6 postavkah PSQ-a, 3 postavkah FAS-a in 3 postavkah Vprašalnika za učitelje. Frekvenčne distribucije odgovorov na posameznih postavkah WIST-a in PSQ-a so pokazale porast ustrežnejših odgovorov v posttestiranju glede na predtestiranje. Frekvence odgovorov na omenjenih postavkah FAS-a so v vseh treh primerih (strah pred tujim moškimi, strah pred tujo žensko, strah biti sam v temi) kazale, da so otroci v posttestiranju poročali o manjšem strahu v primerjavi z ocenami v predtestiranju.

Tabela 2: Vrednosti  $x^2$  – testa

SITUACIJA	HI- Kvadrat	Pomembnost	Stopnje prostosti
WIST 1	5.51072	.0189	1
WIST 2	7.66949	.0056	1
WIST 3	/	/	/
WIST 4	4.20261	.1223	2
WIST 5	7.47807	.0238	2
WIST 6	16.46942	.0003	2
WIST 7	19.31257	.0001	2
WIST 8	.00000	1.0000	1
WIST 9	10.79829	.0045	2
WIST 10	8.39464	.0150	2
WIST 11	21.82522	.0000	2
WIST 12	30.02765	.0000	2
WIST 13	/	/	/
WIST 14	8.30095	.0158	2
WIST 15	5.21481	.0737	2
WIST 16	22.03505	.0000	2
WIST 17	16.11215	.0003	2
WIST 18	5.86275	.0155	1
WIST 19	13.68707	.0002	1
WIST 20	5.41702	.0199	1
WIST 21	21.77146	.0000	1
WIST 22	3.92893	.0475	1
PSQ 1	1.37729	.2406	1
PSQ 2	6.10096	.0135	1
PSQ 3	.17803	.6731	1
PSQ 4	5.55665	.0184	1
PSQ 5	9.45595	.0021	1
PSQ 7	.41183	.5210	1
PSQ 8	.00000	1.0000	1
PSQ 9	4.45076	.0349	1
PSQ 11	.51087	.4748	1
PSQ 12	6.58927	.0103	1
PSQ 14	2.35000	.1253	1
PSQ 15	12.32156	.0004	1
FAS 2	9.57955	.0083	2
FAS 3	6.20260	.0450	2
FAS 4	.34667	.8409	2
FAS 5	.00000	1.0000	1
FAS 6	2.60167	.2723	2

FAS 7	6.40000	.0408	2
FAS 8	.00000	1.0000	1
FAS 9	.92929	.6284	2
FAS 10	2.10112	.3497	2
FAS 11	.75536	.3848	1
FAS 12	1.01099	.6032	2
UČIT 1	6.14116	.0464	2
UČIT 2	.00000	1.0000	1
UČIT 3	2.16084	.3395	2
UČIT 4	.75513	.6855	2
UČIT 5	.84396	.3583	1
UČIT 6	/	/	/
UČIT 7	.00000	1.0000	1
UČIT 8	.00000	1.0000	1
UČIT 9	1.97770	.3720	2
UČIT 10	.11163	.7383	1
UČIT 11	6.28116	.0433	2
UČIT 12	3.90095	.0483	1
UČIT 13	.00000	1.0000	1
UČIT 14	.51064	.4749	1
UČIT 15	.00000	1.0000	1
UČIT 16	.08362	.7724	1

(/ - statistike ne morejo biti izračunane, če je št. ne praznih vrstic ali kolon 1)

Razlike v eksperimentalni skupini glede na dosežene rezultate v pred in posttestiranju so prikazane v izračunih Testa predznakov. Gre za statistično pomembne razlike pri vseh rezultatih WIST-a in na Skupnem rezultatu PSQ. Vse razlike so pomembne na manj kot 1% nivoju ( $P=.0009-.0000$ ). V primerjavi s predtestiranjem so torej otroci v eksperimentalni skupini v posttestiranju dosegli pomembno boljše rezultate.

Test predznakov pa je zabeležil statistično pomembne razlike glede na pred in posttestiranje tudi pri obeh rezultatih Vprašalnika za učitelje (Rezultat pozitivnega vedenja in Rezultat negativnega vedenja). Oba rezultata sta se pri posttestiranju zmanjšala.

Po sodelovanju v programu eksperimentalna skupina ni kazala pomembno povečanega strahu pred različnimi situacijami. V treh situacijah se je strah otrok celo zmanjšal. Prav tako rezultati niso zabeležili statistično pomembnega porasta negativnih oblik vedenja. Test je pokazal celo obraten

trend odgovorov. Negativne oblike vedenja naj bi bile glede na rezultate celo manj pogoste.

## Izračuni Testa predznakov

### Rezultat diskriminacije

Primeri

3 - Razl (BWISDISK Lt AWISDISK)

19 + Razl (BWISDISK Gt AWISDISK) (Binomial)

25 0 2-smerna P = .0009

--

47 Skupaj

### Kaj bi rekel storilcu

Primeri

5 - Razl (BWITSSV1 Lt AWITSSV1)

24 + Razl (BWITSSV1 Gt AWITSSV1) (Binomial)

18 0 2-smerna P = .0008

--

47 Skupaj

### Kaj bi storil

Primeri

5 - Razl (BWITSSV2 Lt AWITSSV2) Z = 3.9445

29 + Razl (BWITSSV2 Gt AWITSSV2)

13 0 2-smerna P = .0001

--

47 Skupaj

### Ali bi komu povedal, komu

Primeri

3 - Razl (BWITSSV3 Lt AWITSSV3) Z = 4.8333

33 + Razl (BWITSSV3 Gt AWITSSV3)

11 0 2-smerna P = .0000

--

47 Skupaj

**Kaj bi povedal**

Primeri

5 - Razl (BWITSSV4 Lt AWITSSV4)  $Z = 4.4836$ 

34 + Razl (BWITSSV4 Gt AWITSSV4)

8 0            2-smerna  $P = .0000$ 

--

47 Skupaj

**Skupni rezultat večšin**

Primeri

3 - Razl (BWISTV Lt AWISTV)  $Z = 5.5780$ 

41 + Razl (BWISTV Gt AWISTV)

3 0            2-smerna  $P = .0000$ 

--

47 Skupaj

**Skupni rezultat PSQ**

Primeri

3 - Razl (BPSQTOT Lt APSQTOT)  $Z = 4.9320$ 

34 + Razl (BPSQTOT Gt APSQTOT)

9 0            2-smerna  $P = .0000$ 

--

46 Skupaj

**UČITELJ – Rezultat pozitivnega vedenja**

Primeri

16 - Razl (BUČISPV Lt AUČISPV)

1 + Razl (BUČISPV Gt AUČISPV) (Binomial)

31 0            2-smerna  $P = .0003$ 

--

48 Skupaj

**UČITELJ – Rezultat negativnega vedenja**

Primeri

26 - Razl (BUČISNV Lt AUČISNV)  $Z = 2.7045$ 

9 + Razl (BUČISNV Gt AUČISNV)

13 0            2-smerna  $P = .0068$ 

--

48 Skupaj

## RAZLIKE V KONTROLNI SKUPINI GLEDE NA PREDTESTIRANJE IN POSTTESTIRANJE

Izračun  $\chi^2$ -testa je pokazal statistično pomembne razlike v kontrolni skupini glede na pred in posttestiranje na 2 postavkah WIST-a, na 2 postavkah Vprašalnika za starše ter na postavki Vprašalnika za učitelje. V primeru obeh postavk WIST-a je šlo v posttestiranju v primerjavi s predtestiranjem za porast ustrežnejših odgovorov. Frekvence odgovorov na obeh postavkah Vprašalnika za starše so v posttestiranju pokazale zmanjšanje odgovorov "pogosto" na račun odgovorov "nikoli" in "včasih". Obe postavki se nanašata na neustrezno vedenje ("Nenehno išče pozornost", "Izraža zaskrbljenost..."). Pri omenjeni postavki Vprašalnika za učitelje se je v posttestiranju pojavljal samo odgovor "nikoli". Postavka opisuje pozitivno vedenje ("Izraža in išče telesno pozornost.").

Izračuni Testa predznakov so pokazali statistično pomembne razlike glede na pred in posttestiranje v primeru treh rezultatov WIST-a, in sicer v smeri izboljšanja rezultatov pri posttestiranju. Test predznakov je zabeležil statistično pomembne razlike glede na situaciji predtestiranja in posttestiranja tudi pri rezultatu negativnega vedenja Vprašalnika za starše in pri rezultatu negativnega vedenja Vprašalnika za učitelje. Oba rezultata sta bila v posttestiranju nižja, kar je govorilo o manjši pogostosti neustreznih oblik vedenja pri otrocih. Rezultati znanja kontrolne skupine o spolni zlorabi in samozaščitnih veščinah so kazali izboljšanje, vendar so bile zabeležene razlike statistično pomembne le v primeru treh rezultatov.

## KVALITATIVNA ANALIZA

Za trenutek se osredotočimo na posamezne postavke WIST-a in PSQ-ja še z vidika kvalitativne analize. Na teh postavkah so se najpogosteje kazale pomembne razlike med skupinama oziroma znotraj skupin glede na predtestiranje in posttestiranje. To so bile največkrat postavke WIST-a, ki se nanašajo na vse tri hipotetične ogrožujoče situacije. Takšen rezultat ni presenetljiv, saj so te situacije otroku tuje. Tako so na eni strani razumljivi in pričakovani manj ustrezni odgovori v predtestiranju, ob pridobitvi novih informacij pa so odgovori seveda bistveno boljši. Poleg tega naredi večji vtis na otroka prav situacija, ki je mu je tuja, vseeno pa jo zaznava kot "dvomljivo", in si jo tako še zanesljiveje zapomni. Omeniti je potrebno še vprašanje o otrokovi krivdi (WIST 12, PSQ 2), vprašanje, vezano na skrivnosti

ob spolni zlorabi (WIST 20, PSQ 4), ter vprašanje o ustreznosti dotikanja svojih intimnih delov (WIST 21, PSQ 15). V primeru omenjenih vprašanj je skoraj v vseh situacijah zabeležen pomemben porast ustrežnejših odgovorov v posttestiranju. Tak rezultat je ponovno pričakovan. Čeprav so vse teme, ki se nanašajo na spolno zlorabo, za otroka nekako "zavite v meglo", so dvomi in nejasnosti v zvezi z omenjenimi vprašanji pri otroku še posebej veliki. Po besedah testatork je imelo kar nekaj otrok prav pri odgovarjanju na ta vprašanja precejšnje težave (predvsem pri predtestiranju).

Otroci so se na sam program in testiranje zelo dobro odzvali. Pri predtestiranju sva pričakovali, da ne bodo želeli odgovarjati na zastavljena vprašanja. Bilo pa je prav nasprotno. Otroci so bili sicer v zadregi, vendar so pridno odgovarjali na vprašanja. Posttestiranje pa je potekalo še veliko bolj gladko in hitreje. Otroci eksperimentalne skupine so se razlikovali od otrok kontrolne skupine že v samem načinu odgovarjanja. Velika večina jih je odgovarjala veliko bolj tekoče, suvereno, odgovori so bili kratki in jedrnatii... Otroci niso bili več v zadregi.

Program so zelo dobro sprejeli tudi starši. To dokazuje tudi podatek, da so le trije od 100 povabljenih zavrnili sodelovanje otroka v programu. Na začetku so se predvsem pri mamah pojavljali strahovi o možnih stranskih učinkih programa, vendar so njihova mnenja po končanem programu potrdila, da so bile zadovoljne in pri otrocih niso opazile zaskrbljujočih sprememb v vedenju in čustvovanju.

Starši so poročali, da se jim je zdel program koristen in poučen. Na vprašanje, kakšen učinek je imel program na njihovega otroka, je 97,3% vseh staršev, ki so odgovorili na to vprašanje (37 od 48 staršev), povedalo, da je imel program dober učinek, 2,7% pa jih je menilo, da program ni imel učinka. Nihče ni ocenil, da je bil učinek programa slab. Starše smo spraševali tudi o tem, ali bi dovolili, da bi otrok (še) kdaj sodeloval v takšnem programu. Izmed vseh staršev otrok kontrolne skupine, ki so odgovorili na vprašanje (37 od 48 staršev), jih je 97,3% odgovorilo z da, 2,7% (1 od staršev) pa z ne, podoben je bil tudi trend odgovorov staršev otrok eksperimentalne skupine. Velika večina staršev je ponovno pozitivno odgovorila na zastavljeno vprašanje. Izmed vseh (39 od 48 staršev) jih je 94,9% odgovorilo z da, 5,1% (2 starša) pa z ne. Starši so menili, da so njihovi otroci pridobili koristne izkušnje in izrazili potrebo po bolj pogostem izvajanju tovrstnih programov.

## DISKUSIJA

Na koncu lahko rezultate študije strneva v odgovore na osnovni vprašnji:

*Ali je izvajani program prispeval k povečanju znanja in veščin v skupini otrok, ki so sodelovali v programu?*

Po pričakovanjih je eksperimentalna skupina otrok v posttestiranju dajala na splošno več ustrežnejših odgovorov. Kljub temu, da pri nekaterih postavkah vprašalnikov ne moremo govoriti o statistično pomembnih razlikah med eksperimentalno in kontrolno skupino otrok, je iz rezultatov razviden omenjen trend odgovorov. Eksperimentalna skupina je na večini postavk WIST-a (izjema je bilo le pet postavk) v posttestiranju odgovarjala bistveno ustrežnejše kot pred samim sodelovanjem v programu. Statistično pomembne so bile razlike pri vseh rezultatih samozaščitnih veščin, ki jih ugotavlja vprašalnik. Podatki o pomembnosti dobljenih razlik so bili zelo visoki. Porast ustreznih odgovorov v eksperimentalni skupini otrok je zabeležil tudi Vprašalnik o osebni varnosti.

Zanimale so naju tudi razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino že v samem predtestiranju. Le-teh ni bilo, s čimer sva zadovoljili kriterij za primerljivost rezultatov v posttestiranju. Zanimivo pa je, da so rezultati pokazali določen porast ustreznih odgovorov v posttestiranju tudi pri kontrolni skupini otrok. Tak rezultat sva povezovali z različnimi možnimi vplivi na otroke. Zanimanje in razmišljanje otrok kontrolne skupine o tej problematiki je povečalo že samo predtestiranje. Poleg tega so ti otroci verjetno več spraševali in se pogovarjali s starši doma, zanemariti pa ne gre tudi možnega vpliva različnih oddaj, knjig, časopisov. Ti vplivi pa naj bi bili glede na rezultate izenačeni v obeh skupinah.

Tudi spremembe v vedenju otrok eksperimentalne skupine kažejo na določene pozitivne učinke programa. Na samem začetku je bila večina otrok v zadregi, proti koncu programa, posebno pa pri posttestiranju, so testatorke poročale o izrazitih spremembah v vedenju otrok: pogovor o intimnih delih, zlorabi ni več vzbujal smeha, hihitanja, otroci so večinoma sproščeno in brez zadrege odgovarjali na vprašanja in se pogovarjali. Otroci kontrolne skupine pa so tudi v posttestiranju izražali več zadrege in nezaupanja.

Na zastavljeno vprašanje lahko torej odgovorimo, da je eksperimentalna skupina pridobila določeno znanje in veščine, vezane na situacije spolne zlorabe in na druge možne ogrožujoče situacije. Seveda pa ostaja odprto



vprašanje, kako bi otrok, opremljen z omenjenimi novimi znanji in veščinami, odreagirjal v dejanski ogrožujoči situaciji in pa seveda vprašanje dolgoročne retencije naučenega .

### *Kakšni so morebitni stranski učinki sodelovanja v programu?*

Rezultati najine raziskave ne kažejo porasta neželjenih oblik vedenja pri otroku kot posledice sodelovanja v programu. Nasprotno, postavke o strahu pred temo in strahu pred tujcem in tujko so pokazale celo upad strahu. Če tak rezultat pomeni, da se je otrokov strah zmanjšal s pridobivanjem novih informacij, da je postal bolj gotov vase, samozavesten... se v tem kaže pozitiven učinek programa.

Tudi starši in učitelji v razredu niso poročali o negativnih stranskih učinkih sodelovanja otrok v programu. Nasploh so bile njihove povratne informacije o programu zelo pozitivne in vzpodbudne. Starši so na uvodnem roditeljskem sestanku pokazali izrazito željo in potrebo po lastnem izobraževanju in informiranju v zvezi s problematiko spolne zlorabe otrok, kar govori o tem, da so pripravljeni sodelovati v preventivni dejavnosti. Sodelovanje z učiteljicami v raziskavi je bilo zadovoljivo, vendar bi bila lahko njihova vloga v prihodnje večja in pomembnejša.

Torej lahko zaključiva, da sodelovanje v programu ni imelo neželjenih stranskih učinkov, ki bi se kazali v porastu vedenj in strahov, ki sva jih spremljali v raziskavi.

Opisani rezultati so primerljivi ugotovitvam mnogih tujih raziskav, vezanih večinoma na anglo-ameriško populacijo. V zvezi s preventivnimi programi pa še vedno obstaja vrsta strokovnih dilem (katera je najnižja starost otroka, ko mu že lahko začnemo posredovati preventivna sporočila, kaj povedati otroku v določeni razvojni stopnji, kakšni so lahko možni stranski učinki sodelovanja v tovrstnih programih...).

Rezultati diplomske raziskave so prvi tovrsten poskus izvedbe preventivnega programa in jih je v tej širini tudi potrebno obravnavati (v kontekstu konkretnega vzorca in osnovnega cilja raziskave, ki ni bil oblikovanje novega, slovenski kulturi prilagojenega preventivnega programa). Ob tem naj omeniva še druge omejitve najine raziskave (metodološke in konceptualne).

Kot metodološke pomanjkljivosti raziskave ocenjujema naslednje :

- v raziskavi je sodelovalo 96 otrok, od tega 48 v eksperimentalni skupini. Za relevantnejše in zanesljivejše podatke o učinkovitosti programa bi bilo potrebno zajeti veliko širši vzorec otrok;
- zaradi časovne omejitve diplomske naloge nisva izvedli testiranja šest mesecev kasneje, s čimer bi preverjali tudi retencijo naučenih preventivnih koncepov, kar je vsekakor pomemben podatek pri načrtovanju preventivne dejavnosti;
- v predtestiranju so osemletni otroci pokazali zelo visoke rezultate na Vprašalniku o osebni varnosti, zaradi česar vprašalnik ni dobro diskriminiral otrok glede na predhodno znanje.

Še pomembnejše pa se nama zdijo konceptualne pomanjkljivosti raziskave:

- raziskava ni bila izvedena tudi na predšolski populaciji, čeprav je program namenjen otrokom od 4. do 10. leta, saj bi bila zelo pomembna tudi informacija o odzivanju predšolskih otrok in njihovih staršev na program;
- vprašljiv ostaja transfer naučenih veščin in znanj v realne situacije. Ne le da je vprašljivo funkcioniranje otroka v ogrožujoči situaciji, tudi potencialni storilec se najverjetneje ne bo obnašal točno tako, kot se predstavi otroku na tej razvojni stopnji;
- vzporedno s programom za otroke bi morali nameniti več časa in predavanj za starše in učitelje otrok. V raziskavi so bili vsi prisotni na uvodni predstavitvi problematike, vendar to ni dovolj za temeljitejšo in uspešnejšo preventivno dejavnost.

Na področju primarne preventive je torej še mnogo potencialov in možnosti. Preventivni programi so se na splošno izkazali kot zelo pomemben način izvajanja preventive na področju preprečevanja spolne zlorabe otroka.

Pri načrtovanju preventivne dejavnosti v Sloveniji bo potrebno upoštevati naslednje osnovne smernice:

1. upoštevanje različnih možnih stranskih učinkov sodelovanja v programu;
2. za določen preventivni program je potrebno ugotoviti razmerje med rizičnimi in zaščitnimi faktorji sodelovanja v programu, s čimer se bo lažje dosežena tudi javna podpora tovrstni dejavnosti;
3. raziskava je zgolj eden od začetkov na tem področju in zahteva nadaljnje razvijanje primarnega preventivnega programa za osnovnošolsko populacijo v našem prostoru;
4. na vsak način bi bilo potrebno z veliko previdnosti, znanja in izkušenosti oblikovati preventivni program za predšolsko populacijo;

5. adolescentska populacija s svojimi specifičnimi razvojnimi potrebami prav tako zahteva oblikovanje in razvijanje specifičnih programov o spolnem nasilju;
6. oblikovanje in razvijanje veljavnih in zanesljivih inštrumentov za merjenje učinkovitosti preventivnih programov za posamezno razvojno stopnjo otrok;
7. oblikovanje preventivnih programov tudi za starše, učitelje, vzgojitelje in druge strokovnjake.

## ZAKLJUČEK

Tako kot je za obravnavo spolne zlorabe sprejet konsenz o potrebnem preseganju razhajanj pravnega in mentalnohigienskega pristopa ter nujnosti njunega sodelovanja in dopolnjevanja, je v isti smeri nujno potrebno razmišljati tudi o primarni preventivni dejavnosti. Da bi lahko primarna preventiva res dosegla svoje cilje na področju preprečevanja spolne zlorabe otrok, bi bilo potrebno oblikovati enotno paradigmo, ki bi opredeljevala dejavnost različnih strokovnih služb in njihovo sodelovanje. Z osredotočanjem in izvajanjem le posameznih vidikov preventive (samo delo z otroki, samo psihološka preventiva...) ne bodo doseženi željeni rezultati. Kompleksna narava spolne zlorabe namreč zahteva multidisciplinaren pristop.

Kljub vsem prednostim in možnostim, ki jih ima primarna preventiva, je glede na podatke v Sloveniji žal šele v povojih. V najini raziskavi sva želeli predstaviti enega izmed načinov dela, ki pa pomeni le košček v mozaiku primarne preventive spolne zlorabe otrok.

Na podlagi ugotovitev najine raziskave lahko z upoštevanjem njenih omejitev zaključiva, da je bil izvedeni preventivni program učinkovit. Otroci so pridobili določeno novo znanje in veščine v zvezi z ogrožujočimi situacijami in posledično niso kazali neželjenih čustvenih in vedenjskih sprememb. Tako kot otroci so se tudi njihovi starši zelo pozitivno odzvali na program in potrdili nujnost tovrstne preventivne dejavnosti.

Čeprav sva se v raziskavi osredotočili na preventivni program, pa poudarjava, da primarna preventiva ne sme ostati samo na tem nivoju. Vključevati mora različne metode dela z otroki. Otrokom je potrebno zagotoviti različne vire preventivnih sporočil (dokumentarne oddaje, knjige o spolnih zlorabah, letake

in zloženke za otroke, delavnice za starejše otroke...). Zelo pomembno je tudi promoviranje zdrave spolnosti.

Da bi otroka res lahko obvarovali pred spolno zlorabo, se mora preventivna dejavnost usmeriti tudi na starše, strokovnjake in splošno javnost. Le z usklajenim in komplementarnim delovanjem na vseh nivojih bodo naporu primarne preventive poplačani. Mozaik preprečevanja spolne zlorabe bo popoln in neprecenljive vrednosti tako za posameznika kot širšo družbo.

## LITERATURA

1. Elliot M. (1996). *Da bo vaš otrok varen*. Ljubljana, Co Libri.
2. Finkelhor D. (1986). *A Sourcebook on Child Sexual Abuse*. Newbury Park, SAGE Publications.
3. Furniss T. (1991). *The Multiprofessional Handbook of Child Sexual Abuse*. London, Routledge.
4. Gradivo desete mednarodne poletne šole Sekcije za skupinsko dinamiko DPS (1990). Psihološke pravice otrok - simbioza in avtonomija. Čonč M., *Preprečevanje zlorabe otrok v Ljubljani* (str. 73 do 79). Ljubljana, DPS.
5. Preventivni letaki o spolnem napadu na otroka Ministrstva za notranje zadeve Slovenije.
6. Prispevki sekcije za preventivno delo DPS za Posvet psihologov v Radencih 1990 (1990) *Oblike preventivnega dela*. Ljubljana, DPS.
7. Pust, N., Štirn, M. (1996). Primarna preventiva spolne zlorabe otroka; Primarni preventivni program Trening vedenjskih veščin za razredno stopnjo osnovne šole – Diplomsko delo.
8. Sgroi S. (1982). *Handbook of Clinical Intervention in Child Sexual Abuse*. Toronto, D.C. Heat & Company Lexington.
9. Wurtele S.K. in Miller-Perrin C.L. (1993). *Preventing Child Sexual Abuse*. Lincoln, Nebraska Press.
10. Wurtele S.K. (1986). Teaching Young Children Personal Body Safety: The Body Safety Training Program- Teacher Version
11. Wurtele S.K., Saslawsky D.A., Miller C.L., Marrs S.R. in Britcher J.C. (1986). Teaching Personal Safety Skills for Potential Prevention of Sexual Abuse: A Comparison of Treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (5), 688-692.
12. Wurtele S.K., Marrs S.R. in Miller-Perrin C.L. (1987). Practice Makes Perfect? The Role of Participant Modeling in Sexual Abuse Prevention Programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 599-602.

13. Wurtele S.K., Kast L.C., Miller-Perrin C.L. in Kondrick P.A. (1989). Comparison of Programs for Teaching Personal Safety Skills to Preschoolers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (4), 505-511.
14. Wurtele S.K. (1990). Teaching Personal Safety Skills to Four-year-old Children: A Behavioral Approach. *Behavior Therapy*, 21, 25-33.
15. Zbornik prispevkov (1994). *Delovna konferenca o delovanju strokovnih služb pri preprečevanju zlorab otrok*. Ljubljana, FIRIS.

---

Peter Prober

---

**KLJUČNE BESEDE:** Kognitivna organizacija, kontrolni mehanizmi, dinamika.

**KEYWORDS:** Cognitive Organization, Control Mechanisms, Dynamics.

## POVZETEK

Kognitivna psihologija (in z njo tudi kognitivna terapija) doživlja drugo pomlad. Nova znanja o možganih in procesiranju informacij nas prav gotovo vodijo v nove načine razumevanja človekove osebnosti. Kljub temu pa ta obrat pozornosti ne odkriva nečesa povsem novega.

Prispevek opozarja na točke spajanja med kognitivno psihologijo in moderno psihoanalitično teorijo. Kognicijo obdela z vidika kognitivne kontrole, ki ima v strukturi kontrolnih mehanizmov pomembno vlogo. Tako nas pot vodi do novih možnosti dinamično razvojnega razumevanja človekove osebnosti, kar ima še poseben pomen v psihodiagnostiki in psihoterapiji.



# KOGNITIVNA ORGANIZACIJA, CELOSTNA PSIHODIAGNOSTIKA IN INTEGRACIJA V PSIHOTERAPIJI

Peter Praper

**KLJUČNE BESEDE:** Kognitivna organizacija, kontrolni mehanizmi, dinamika.

**KEYWORDS:** Cognitive Organization, Control Mechanisms, Dynamics.

## **POVZETEK**

Kognitivna psihologija (in z njo tudi kognitivna terapija) doživlja drugo pomlad. Nova znanja o možganih in procesiranju informacij nas prav gotovo vodijo v nove načine razumevanja človekove osebnosti. Kljub temu pa ta obrat pozornosti ne odkriva nečesa povsem novega.

Pripravek opozarja na točke spajanja med kognitivno psihologijo in moderno psihoanalitično teorijo. Kognicijo obdelava z vidika kognitivne kontrole, ki ima v strukturi kontrolnih mehanizmov pomembno vlogo. Tako nas pot vodi do novih možnosti dinamično razvojnega razumevanja človekove osebnosti, kar ima še poseben pomen v psihodiagnostiki in psihoterapiji.

## ABSTRACT

It seems that Cognitive Psychology enters its second spring. The new knowledge on brain functions as processing the informations gives rise also to cognitive therapy. The question is, whether these directions opened a completely new field.

This article shows some common points between cognitive psychology and modern psychoanalytic theory. Cognition has been examined from the standpoint of control mechanisms. Cognitive control represents an important part in the structure of control mechanisms. This may lead us to a higher organisation of understanding dynamic and developmental aspects of personality, what plays an important role in psychodiagnostics and psychotherapy.

## UVOD

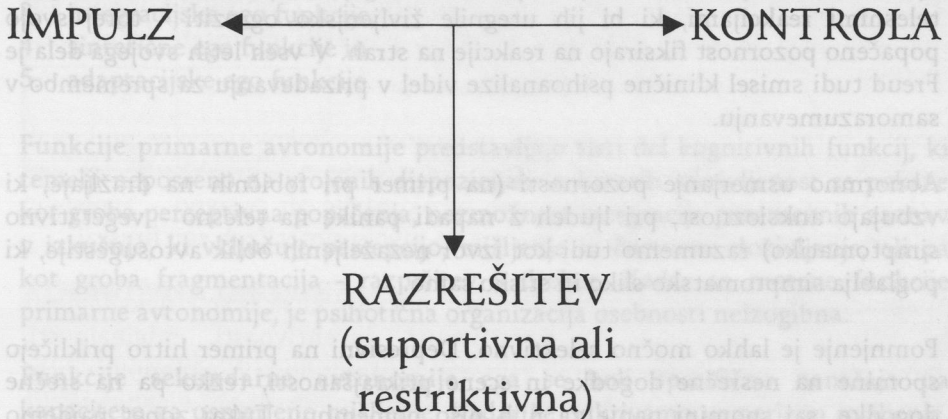
V zadnjih dveh desetletjih psihologija in psihoterapija namenjata posebno pozornost kognitivni psihologiji. Zdi se, da doživlja to področje drugo pomlad, z njo pa ponovni razcvet tudi psihodiagnostika in kognitivna terapija.

Odkar je behaviorizem opustil svojo opozicionalno ostrino in pričel raziskovati mediatorje, so stopile v ospredje notranje, nekoč pogojevane emocionalne in kognitivne vsebine. S tem behaviorizem ne le pristaja na notranje psihične vsebine, ampak tudi na genezo. Še več. Te notranje prekursorje procesiranja med zunaj vidnimi dražljaji ter pozunanjeno reakcijo vse bolj uspešno raziskuje. S tem ustvarja tudi možnosti integracije med drugimi koncepti razumevanja osebnosti - tudi psihodinamičnimi - in lastno paradigmo.

Podobno kot behaviorizem je tudi psihoanaliza v svojem razvoju presešla faze adolescentne upornosti. Obdobju, ko je zavzeto preučevala dinamiko (težnje gonov, gratifikacijo in ugodje ter frustracije, konflikte in neugodje), je logično sledilo obdobje preučevanja kontrolnih mehanizmov. Prvi korak v tej smeri je že Freudova strukturna teorija, saj ne predstavlja le druge topike (delitve psihičnega aparata glede na princip racionalnosti - iracionalnosti), ampak pomaga razumeti psihični aparat v stanju polarizacije med težnjami (ida) in



kontrolnimi mehanizmi (ega in superega). Takšna polarizacija predstavlja permanentni konflikt:



Skozi razreševanje te osnovne napetosti dozoreva struktura psihičnega aparata od primarnega procesa mišljenja (po principu ugodja) do sekundarnega procesa (principa realnosti in koristnosti). Zato so med ostalimi sestavinami kontrolnih mehanizmov gotovo najpomembnejši spoznavni (kognitivni) procesi (oz. kognitivna organizacija).

V svojem prispevku se želim ustaviti na točkah spajanja med kognitivno psihologijo in moderno psihoanalitično teorijo.

Psihoanaliza je z enim delom svoje konceptualizacije - to je z ego psihologijo, ki se je razvila tudi pod vplivom razvojne psihologije Wallona in Piageta, vso pozornost namenila kognitivni organizaciji v strukturi osebnosti. Njeni začetki segajo v čas prvih Hartmannovih predavanj (1937), vendar dobi svojo pravo podobo šele v šestdesetih letih, nekoliko prej, preden je Beck po svoji poti prišel do vprašanj v patologijo vpletenih kognitivnih shem, ki so nastajale iz napačnega snemanja, kodiranja in obdelave informacij. Tako kot Hartmann na svoji poti so tudi Beck in njegovi sodelavci (po Ehlers in Steil, 1995) na svoji videli kognitivno organizacijo v skupnem sklopu z emocionalnim procesiranjem. Abnormno kognicijo so opazovali na nivoju funkcij mišljenja, pozornosti, pomnjenja, vizualne predstavljenosti, zaskrbljenosti in metakognicije. Tako so raziskovali specifično "katastrofično kognicijo" pri ljudeh z napadi panike, pri fobičnih specifično usmerjanje pozornosti na

ključne dražljaje, pri depresivnih vsebine nizkega samospoštovanja, samoobtoževanja in samoukazovanja. Tukaj lahko prepoznamo stične točke celo z najzgodnejšo fazo razvoja psihoanalize. Freud je namreč že leta 1895 opozoril, da si pacienti z napadi panike razlagajo svoj strah kot strah pred telesnimi reakcijami, ki bi jih utegnile življenjsko ogroziti - torej svojo popačeno pozornost fiksirajo na reakcije na strah. V vseh letih svojega dela je Freud tudi smisel klinične psihoanalize videl v prizadevanju za spremembo v samorazumevanju.

Abnormno usmerjanje pozornosti (na primer pri fobičnih na dražljaje, ki vzbujajo anksioznost, pri ljudeh z napadi panike na telesno - vegetativno simptomatiko) razumemo tudi kot izvor nezaželenih oblik avtosugestije, ki pogloblja simptomatsko sliko in stisko samo.

Pomnjenje je lahko močno selektivno. Depresivni na primer hitro prikličejo spomine na nesrečne dogodke in scene prikrajšanosti, težko pa na srečne dogodke, saj spomini nanje za njih niso pomembni. Tukaj zopet najdemo stično točko s Freudovim opozorilom, da so subjektivne predelave, in ne realnost ali objektivnost dogodkov v preteklosti, relevantne za razumevanje subjektivnih psihičnih stanj.

Fenomene patogenih oblik in vsiljivk vizualne predstavljalivosti so Ehlers in Steil (1995) ter drugi v zadnjem desetletju raziskovali kot pomemben dejavnik patologije pacientov s PTSD. Pogosto se te povezujejo v konstantne občutke zaskrbljenosti, kar je tipično pri "motnjah generalizirane tesnobe (po DSM-IV).

Mnogi kognitivni terapevti govorijo o "metakogniciji". Pojem se nanaša na tiste vzorce prepičanj in akcij, ki regulirajo človekovo kognicijo kot kretnice naše pozornosti, predstavljalivosti, priklica spominov in podobno. Res pa je metakognicijo (na primer razlage, zakaj nekdo vidi kozarec, v katerem je tekočina do polovice, polprazen, drugi pa polpoln) najtežje raziskovati in še težje spreminjati.

## **KOGNITIVNA ORGANIZACIJA IN EGO FUNKCIJE**

Heinz Hartmann, psihoanalitik druge generacije, je ego funkcije, ki so v psihoanalizi praktično sinonim za kognicijo, pričel neposredno raziskovati. Zanimala ga je njihova osnovna - adaptacijska vloga, hkrati pa tudi razvoj njihove strukture.

Našo pozornost usmerja na pet elementov ego funkcij, ki nastajajo skozi specifične razvojne faze ter določajo moč in prožnost človekovega ega. To so:

1. funkcije primarne avtonomije,
2. funkcije sekundarne avtonomije,
3. integracijske ego funkcije,
4. sintetične ego funkcije in
5. adaptacijske ego funkcije.

**Funkcije primarne avtonomije** predstavljajo tisti del kognitivnih funkcij, ki temelji neposredno na vrojenih dispozicijah in katerih izkrivljenost se pokaže kot groba perceptivna popačenja, nezmožnost integracije posameznih zaznav v izkušnjo, ki vključuje percepcijo, mišljenje in čustveno doživljanje, ali pa kot groba fragmentacija - razpršitev v drobce. Kadar so motene funkcije primarne avtonomije, je psihotična organizacija osebnosti neizogibna.

**Funkcije sekundarne avtonomije** ega se bolj specifično nanašajo na kapaciteto za usmerjeno mišljenje. Kadar že odkrivamo usmerjeno mišljenje, vendar je to večinoma na nivoju primarnega procesa (v psihoanalitičnem pomenu), kar pomeni, da gre za orientacijo po principu ugodja (z uveljavljanjem libidnih impulzov) ali za razbremenjevanje agresivnih impulzov po principu "narediti nekaj", obstaja velika verjetnost, da gre za mejno organizacijo osebnosti, za nivo, na katerem človekovo percepcijo, mišljenje, doživljanje in vedenje determinirajo impulzi teženj gonov. Človekov kognitivni stil se kaže v usmerjenosti k akciji in zunanjim pogojem, zato pogosto reagira z acting outom. Oseba pogosto ne doživlja anksioznosti kjer bi jo morala, ker ego ne zaznava konflikta in je realizacija impulzov ego-sintonična tudi v primerih, ko bi bilo to za osebo z intaktnim egom nesprejemljivo.

**Integracijske ego funkcije**, ko so vzpostavljene, zagotavljajo ustrezno ego integriteto in kontrolo realnosti. Kadar so motene, se kljub boljšemu občutku za realnost pogosto še pojavljajo nesporazumi, popačena razumevanja sporočil in emocionalna labilnost. Navadno gre za nihanje kognitivne regulacije zaradi anksioznosti pri nevrotično strukturiranih osebah. Pozornost se preusmerja na notranje konflikte, impulze in emocije (človek je preokupiran s seboj). Nejasne skrbi, stiska, občutki krivde, napetost in različni simptomi prevladajo nad konstruktivnim in realističnim reševanjem problemov.

**Sintetične ego funkcije** so povezane z integracijskimi, predstavljajo pa višjo ureditev ega in igrajo pomembno vlogo v kognitivni organizaciji in uporabi

realitetne kontrole. Poudarek je na obvladovanju protislovij, dvoumnosti in nestalnosti realitetnih pogojev, da bi človek lahko vztrajal na poti k ciljem. Sintetične ego funkcije zagotavljajo kapaciteto posameznika, da uporablja svoje zmožnosti na aktiven način, namesto da se umika v pasivnost ali v svet fantazije, ker se mu zdi svet nesmiseln in protisloven. Domišljivo asimilira kot svet idej, sicer pa svojo aktivnost načrtuje, postavlja prioritete in usmerja energijo.

Izrazitejši razkorak med aspiracijami in dejansko učinkovitostjo je prvi znak motenih sintetičnih ego funkcij. Frustriranost, preobčutljivost in razburljivost, ki nakazujejo agresivne preokupacije ali pasivno - agresivno vedenje, pogosto ocenjujemo kot motnje na nivoju sintetičnih ego funkcij.

Adaptacijske ego funkcije pomenijo tisto moč ega, ki se kaže v fleksibilnosti pri reševanju problemov, v kreativnosti, inventivnosti, originalnosti, stabilnosti, asimilaciji nezavednih fantazij, v usmerjenosti k zunanjim ciljem ter v zadovoljujočih medosebnih odnosih. Kadar so adaptacijske ego funkcije vzpostavljene, to pomeni, da je ego intakten.

Ego funkcije razumemo hierarhično. Navedene po opisanem zaporedju predstavljajo tudi specifične razvojne korake, ki so odvisni od razvoja, integracije in notranjega strukturiranja na mnogih razvojnih linijah.

Analiza ego funkcij (v diagnostiki ali v procesu tretmaja) predstavlja polje procesiranja informacij v sliko kognitivne organizacije. Tako naš položaj v odnosu do sebe in obdajajočega sveta hkrati definirajo in determinirajo faze psihoseksualnega razvoja in strukturiranja ega. Pri tem Winnicott (1965; glej tudi Praper, 1996) opaža dve razvojni poziciji: začetno egocentrično pozicijo novorojenčka, ki ga v prvih mesecih že to, da obstaja (being), postavlja v središče oskrbovanja in nege s strani drugih. Takrat razvija funkcije primarne in sekundarne avtonomije. Prvi sledi pozicija borbe za avtonomijo in iniciativo, ko otroka v analnem in faličnem obdobju definira in determinira to, kar počne (doing). V tem obdobju se razpletajo integracijske in sintetične funkcije ega. Če bi poskušali preseči klasično psihoanalitično omejevanje pozornosti na infantilne razvojne faze, bi v fazi latence naleteli še na tretjo pozicijo, ki jo otrok razvije v stilu: "Mislím, torej sem". To je tipičen položaj razvoja adaptacijskih ego funkcij.

Identificira nas: pozicija		faze psihoseksualnega razvoja	faze razvoja ego funkcij
being	obstajam	oralna	primarne in sekundarne avtonomije
doing	počnem	analna / falična	integracijske in sintetične funkcije
thinking	mislim	faza latence	adaptacijske funkcije

## KOGNITIVNA ORGANIZACIJA IN KONTROLNI MEHANIZMI

Pri dobro strukturiranih ljudeh prilagodljive narave opažamo relativno gladko fluktuacijo in prepletanje impulzov in kontrole ob vzdrževanju relativnega ravnotežja.

Narušeno ravnotežje je lahko posledica oslabeledih ali okrepljenih impulzov, prav tako kot oslabele kontrole ali pa pretirane krepitve kontrolnih mehanizmov.

Kognitivna kontrola je le del kontrolnih mehanizmov, saj so tu še obrambno-varovalne reakcije ega, superego kontrola in ne nazadnje bojazen kot kontrolni mehanizem. Gotovo pa je prav kognitivna kontrola dobra protiutež vsem "iracionalnim" in velikokrat refleksnim kontrolnim mehanizmom.

Prvi pogoj kognitivne kontrole so seveda funkcije primarne avtonomije ega kot: percepcija, pomnjenje, motiliteta, mišljenje, vendar se jih človek šele uči uporabljati v prilagoditvene namene. Funkcionalna in trdna kognitivna kontrola z uporabo kapacitete za abstrakcijo (za premagovanje protislovnosti), zmožnost postavljati si smotrne cilje, planirati, presojati, razumevati in izvajati aktivnost po korakih je možna šele, potem ko človek razvije integracijske, sintetične in adaptacijske funkcije ega. Če ta razvoj ni stekel, je kognitivna kontrola šibka (takšna je tudi takrat, ko je neustrezno močna, rigidna in v sebi iracionalna).

Dobra kognitivna kontrola združuje v sebi tudi stabilno čustvovanje in asimiliran svet domišljije. Ta element tudi sam kot kontrolni dejavnik predstavlja most, ki povezuje mišljenje, čustvovanje in vedenje.

## RELACIJA IMPULZ - KONTROLA

Med impulzom in kontrolo (po Kellerman H. in Burry A., 1981) obstaja permanentna dinamična pozicija, ki na eni strani vpleta moč teženj (ida) in na drugi moč kontrolnih mehanizmov (ega in superega), katerih funkcija je obvladovanje impulzov.

Pri ljudeh prilagodljive narave opažamo relativno gladko fluktuacijo in prepletanje impulzov in kontrole ob vzdrževanju relativnega ravnotežja. Kadar pride do motenj, se to pokaže bodisi kot labilnost ali kot stereotipnost in rigidnost. Narušeno ravnotežje je lahko posledica okrepljenih impulzov in oslabele kontrole ali pa pretirane krepitve kontrolnih mehanizmov ob običajnem pritisku impulzov. Dinamično logično (psihologično) je dogajanje, ko kontrola popušča, kadar impulzi slabijo, ali pa se krepi, ko postajajo impulzi močnejši.

### Narava impulzov

Impulzi so notranji odraz teženj gonov, ki dajejo nekemu motivu vsebino in v interakciji z okoljem terjajo zadovoljitev. Tako se gradi sistem motivov, ki poleg različnih vsebin vključujejo tudi motorično komponento siljenja k akciji in z nabiranjem izkušenj iz omenjene interakcije dodajajo cel spekter energetiziranih (pozitivnih in negativnih) emocij. Ravno to nabiranje izkušenj omogoča razvojni proces, v katerem se impulzi skozi čas socializirajo. Hartmann (1956) vidi nevtralizacijo med libidnimi in agresivnimi impulzi kot primarno socializacijo, skozi katero impulzi prehajajo iz bazično gonske v socializirano obliko, hkrati pa se ob tem razvijajo bolj sofisticirane oblike obramb (predvsem potlačevanje). Lahko bi rekli, da se ob boljšem upoštevanju realnosti ves sistem kontrolnih mehanizmov omehča na realno življenjsko mero.

Problemi nastopijo, če se na eni strani impulzi skozi interakcijo ne nevtralizirajo in ostajajo notranje protislovni in nasilni v primarni obliki, na drugi strani pa se zaradi pomanjkljive kognitivne organizacije (šibkega ega) bodisi ponavlja praznjenje napetosti skozi odreagiranje (acting out) ali skozi somatiziranje (acting in) ali pa se zaradi rigidne in arhaične organizacije kontrolnih mehanizmov kopiči in vzdržuje visoka napetost v organizmu.

Diagnostično je izjemno pomembno spoznanje, da najdemo šibak ego in nezrele kontrolne mehanizme, ki ne zadržijo impulzov, pri osebnostih z mejno organizacijo osebnosti in ego deficiti, rigidni in arhaično nezrel sistem

kontrolnih mehanizmov, ki blokira tudi realno možno gratifikacijo teženj, pa odkrivamo pri nevrotičnih osebnostih. V prvem primeru gre za orientacijo v nepremišljene akcije, nekontroliranost, nizko frustracijsko toleranco, ovirano presojo in šibko realitetno kontrolo, v drugem pa praviloma za permanentne notranje konflikte, bojazni in ambivalenco. V prvem primeru šibak ego realno konfliktne situacije doživlja kot ego sintonične (ne zazna konflikta, ko bi ga moral, in ne sproži kontrolne bojazni), v drugem primeru pa ego običajne življenjske težnje zaznava kot močno ego distonične (konfliktne), in sproža visoko stopnjo bojazni.

Analiza impulzov in dinamike torej ni mogoča, če na drugi strani ne ocenimo kontrolnih mehanizmov, čeprav ne gre pozabiti, da se ljudje med seboj razlikujemo tudi po kvantiteti energije gonov (libidnih in agresivnih) in s tem po intenzivnosti teženj. Te karakteristike so kot konstitucionalne lastnosti celo relativno stabilne.

### Narava kontrolnih mehanizmov

Z razvojem psihičnega aparata se razvije več kontrolnih mehanizmov, ki se povezujejo v sistem, ki regulira uresničevanje impulzov v sprejemljiv način.

V mreži razvojnih linij (Praper, 1996) najdemo kar tri takšne, ki tvorijo sistem kontrolnih mehanizmov. To so:

- prilagoditvene funkcije,
- nivoji obramb in
- obvladovanje impulzov.

Prilagoditvene funkcije tvorijo kognitivno kontrolo. Ta nastaja iz funkcij primarne avtonomije, na osnovi dispozicij, ki jih človek iz vrojene matrice zdiferencira izven območja konfliktnega (Hartmann, 1956). Gre za spoznavne, kognitivne zmožnosti, ki pa se jih šele učimo uporabljati v prilagoditvene namene in jih v ta namen (predvsem ob frustracijah) povezujemo kot funkcije sekundarne avtonomije. Razvojno se prične s cenestetičnim (relacijskim) zaznavanjem (Spitz..., glej tudi Praper, 1996), nadaljuje pa s perceptivnim zaznavanjem, ki podpre proces diferenciacije. Zaznavanje časa nam omogoča predvidevanje in s tem odlaganje zadovoljitve ter postopno preverjanje realnosti. Razvije se kognitivna kontrola z intelektualnim pristopom, kar je nekaj drugega kot integracijske funkcije ego kontrole. Kognitivna kontrola se kaže v integraciji pridobljenih izkušenj, zmožnosti ustreznega procesiranja informacij, kapacitete za abstrakcijo in zmožnosti postaviti si cilje, planirati, usmerjati vedenje, presojati, misliti in

razumevati. Razvita kognitivna kontrola odraža moč, izvирnost in fleksibilnost osebnosti.

Ego kontrola je hierarhična struktura adaptacijskih funkcij, v katero se poleg kognitivne kontrole vključujejo še drugi kontrolni mehanizmi, na primer obrambno varovalni mehanizmi, bojazen kot kontrolni mehanizem, karakterne poteze, ki se ob identifikacijskih procesih in permanentni interakciji med egom, superegom in pomembnimi drugimi kristalizirajo kot "self" itn.

Kadar pride do motenj, se to pokaže bodisi kot labilnost ali kot stereotipnost. Če je bila zgodnja psihoanaliza pomanjkljiva v tem pogledu, da so težnje gonov preučevali brez primerne upoštevanja kontrolnih mehanizmov, je tudi kognitivna psihologija sama zase preozko področje, da bi razumeli razsežnosti človekove osebnosti, če razmišljamo o kognitivnih funkcijah per se ali v vlogi kontrolnih mehanizmov, torej le kot o enem delu v strukturi ego kontrole, ki pa jo kot strukturo zopet razumemo šele v odnosu do impulzov na eni strani, pritiskov superega na drugi ter ob tem še kristalizaciji selfa, ki tvori preko sistema vrednot še dodatno, stabilnejšo kontrolo v osebnosti.

### MEDOSEBNO VEDENJE

Struktura človekove osebnosti se ne more razvijati izven območja medosebne interakcije. Zato bi ustreznejši model dinamične interakcije kazalo zajeti v shemi:





Pri tem skozi razvoj že na nivoju impulzov naletimo na vpliv derivatov nekoč doživetih konfliktov in izkušenj skozi čas. Pri razpletanju napetosti med impulzi in kontrolnimi mehanizmi kaže torej računati z dvema prenosoma: prvi je časovni - iz infantilnih obdobij zgodnjih razvojnih faz v aktualno doživljanje in vedenje (v sedanost), drugi iz intrapsihičnega nivoja in ponotranjenih izkušenj z objekti na aktualni medosebni nivo. Preko ponovnega ponotranjanja aktualne interakcije je seveda možna povratna zanka, kar omogoča vzpostavljanje krožnih reakcij in s tem ustvarja možnost avtoplastične in aloplastične modifikacije. To pa je bistvo adaptacije (po Hartmannu, 1956). Zato naša strokovna pozornost ni usmerjena le na razrešitev konfliktov, ampak tudi na kapaciteto za modifikacijo, na plastičnost, fleksibilnost in razvojni potencial. Na ta način se dinamičnim aspektom osebnosti pridružuje tudi razvojni procesni vidik.

## ZAKLJUČEK

Poudarjena pozornost, usmerjena na kognitivno organizacijo, psihodinamični in razvojni model razumevanja osebnosti veliko bolj dopolnjuje kot se jima morebiti zoperstavlja. Ne glede na to, da postaja polje kognicije transdisciplinarno polje raziskovanja, odreja ta orientacija psihologom pomembno mesto. To se je že zgodilo tudi znotraj psihoanalize, ko je Rappaport, ugledni klinični psiholog in psihoanalitik, v šestdesetih letih razvil postopke diagnostike ego funkcij. Podobno je sedaj, ko je kognicija v središču pozornosti drugih disciplin. Pri tem se mi zdi pomembno opozoriti, da je kognitivno psihologijo ali kognitivno terapijo dandanes neprimerno zoperstavljeni psihoanalizi. Ne le, da smo priča vse močnejšim integracijskim procesom; navsezadnje sta bila tudi Ellis, utemeljitelj racionalno emotivne terapije, in Beck, ki ga štejejo za utemeljitelja kognitivne terapije, psihoanalitika. Čudila sta se, kadar sta naletela v stroki na poskuse, da bi njuno delo zoperstavljali psihoanalizi.

Psihologi imamo relativno šibka znanja s področja (sodobne) psihoanalize, imamo pa široko odprta vrata v raziskovanje kognitivnih procesov. Naša dolžnost je, da značilnosti spoznavnih procesov opazujemo v luči mehanizmov uravnotežanja psihične strukture in relacije z okoljem, s posebno pozornostjo, namenjeno človekovim razvojnim možnostim.

Psihologu tudi pri njegovem praktičnem delu z ljudmi usmerjanje na kognitivno organizacijo narekuje, da pozornosti ne namenja samo morebitnim pomanjkljivostim in motnjam, temveč enakovredno tudi

indikatorjem zrelega uravnovežanja, klientovi moči ega, njegovi miselni prožnosti in možnosti restitucije.

## VIRI

1. Ehlers A., Steil R (1995). Maintenance of Intrusive Memories in Post-traumatic Stress Disorder: A Cognitive Approach. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 23, 217-49.
2. Emde R. N. (1983). Rene Spitz: Dialogues from Infancy. Selected Papers. Internat. Univ. Press, New York.
3. Hartmann H. (1958). Ego Psychology and the Problem of Adaptation. Internat. Univ. Press, New York.
4. Kellerman H., Burry A. (1981). A Handbook of Psychodiagnostic Testing. Grune & Stratton Inc. New York.
5. Praper P. (1996). Razvojna analitična psihoterapija. Inštitut za klinično psihologijo, Ljubljana.
6. Winnicott D. W. (1965). The Maturational Process and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. Internat. Univ. Press, New York.

# RECENZIJA KNJIGE ZLATKE CUGMAS "BODI Z MENOJ, MAMI!"

---

Peter Praper

---

Navezanost otroka na mater je gotovo fenomen, ki zahteva vso pozornost psihologov, zdravnikov, vzgojiteljev in vseh drugih, ki se poklicno ukvarjajo z otrokom, ne nazadnje pa tudi staršev, ki so del tega fenomena.

Teorija navezanosti prihaja iz psihoanalize in jo sicer pripisujemo Angležu Bowlbyju, vendar je ta skrbno spremljal raziskave Winnicotta, Spitzza in predvsem Mahlerjeve. Fenomen navezanosti, ki ga je raziskoval Bowlby, odlično dopolnjuje razvojni koncept Mahlerjeve o procesu separacije in individualizacije, predvsem pa pomaga razumeti naravo simbioze in proces izstopanja iz te faze, ki ga Mahlerjeva enači s psihološkim rojstvom.

Knjiga Zlatke Cugmas z naslovom Bodi z menoj, mami nam predstavlja mnoge aspekte navezanosti.

Po prvem poglavju, ki nas seznanja s samim pojmom in značilnostmi navezanosti, se že v drugem poglavju pokaže, da to ne bo lahko branje. Kljub preprostem naslovu je knjiga predvsem znanstvena monografija, naslonjena na številne raziskave, tudi tiste, ki jih je izvedla avtorica sama. Opis "tuje situacije" nam predstavi osnovne eksperimentalne pogoje, v katerih se pokaže narava navezanosti in osnovne štiri kategorije, po katerih lahko razlikujemo to pomembno modaliteto odnosa.

V drugem podpoglavju drugega poglavja nam avtorica predstavlja še druge pripomočke za merjenje kvalitete navezanosti in druge situacije, v katerih

lahko le-to opazujemo. Spregovori tudi o navezanosti na očeta in pojasnjuje, zakaj pomislimo predvsem na mamo, kadar govorimo o navezanosti.

V tretjem poglavju avtorica poveže dva naravno povezana fenomena: navezanost in postopno separacijo in nam pomaga razvozljati protislovje - da namreč na pot samostojnosti odhajajo lažje tisti otroci, ki so razvili kvalitetno navezanost z občutki varnosti, kakor tisti, ki so ob tem razvili občutke anksioznosti in ambivalence. Torej - dobro navezani otroci imajo dobro popotnico za pot v samostojnost in problematično navezani (tudi tisti, ki se nam zdijo nenavezani) imajo pri tem probleme.

Tretje poglavje - o vlogi materinega odnosa do otroka - je gotovo osrednje poglavje knjige. V treh podpoglavjih nam naniza številne raziskovalne rezultate o pomembnosti, naravi, dejavnikih in stranpoteh tega odnosa.

V četrtem poglavju nas avtorica opozori, da otrok ni pasiven prejemnik v tem odnosu. S svojimi lastnostmi aktivno soustvarja odnos. Njegove lastnosti temperamenta, ki so relativno stabilne, pomembno determinirajo odziv staršev nanj.

Peto poglavje je še posebej aktualno za našo, slovensko kulturo. Z rezultati raziskav nam pomaga znanstveno razmišljati o fenomenih nadomestnega varstva in tako presega politizacijo vprašanj družine, družinskega in družbenega varstva otrok.

V šestem poglavju avtorica nekako "umirja žogico" in povzema številne ugotovitve, da bi nam pomagala razumeti kvaliteto odnosov, v katerih se manifestira otrokova navezanost.

To poglavje pride prav tudi zato, da avtorica preseže problem koleracijskih raziskav, ki se ga dobro zaveda. Čeprav številne raziskave pokažejo neke zveze med posameznimi variablami, na ta način večkrat prav malo izvemo o procesih, ki tečejo gotovo bolj celostno, kompleksno in cirkularno. Tako so možnosti interpretacije korelacij gotovo omejene. Ravno ta problem je velikega razvojnega psihologa Piageta napotil za tri leta v psihoanalizo, da bi s to izkušnjo presešel možnosti, ki jih daje eksperimentalna metodologija. Avtorica se prav tako zaveda svojih omejenih možnosti, da bi brez poznavanja analitičnega in procesnega dogajanja bolj itegrativno interpretirala vso kompleksnost teh razvojnih procesov.

Vsemimo za primer vprašanje, kako je konstantnost ene osebe sprva pomembna za vstopanje otroka v simbiotično razvojno fazo, v kateri oblikuje navezanost z občutkom zaupanja in varnosti, venar kako je pomembno, da že v drugi polovici prvega leta tudi mama frustrira (odreka in zahteva) otrok pa ustvarja pomembne odnose tudi z drugimi osebami (predvsem očetom) ter tako izstopa iz simbioze z materjo. Navezanost lahko razumemo kot specifično razvojno linijo, ki se razširja od konstantne primarne osebe na konstantnost okolja, domačo hišo, domači kraj - dom in domovino. Slednje ni več odnos navzven, ampak odnos do lastnih ponotranjenih vsebin, do konstantnosti v sebi, torej predstavlja trdnost notranje psihične strukture.

Vsekakor nas delo Zlatke Cigmas izdatno informira in to na tak način, da razumemo, da navezanost na mater, kadar je odnos uglašen, daje otroku zaupanje, optimizem, empatičnost in prijaznost, navezanost na očeta pa je kvalitativno drugačna in bolj podpira navdušeno pridruževanje v akcijo, hkrati pa podpre učenje kako zdržati napore in frustracije.

Občutek varnosti (brez frustracije) bi lahko podpihoval težnjo po odvisnosti in oviral proces separacije in individualizacije, frustracija brez občutka varnosti pa bi (kljub otrokovemu izogibanju ali kontraodvisnosti) otroka izpostavila ponotranjanju agresiviranih vsebin. Takšen razplet lepo opisuje Anna Freud pri otrocih, ki ne doživljajo konstantne in umirjene nega telesa in zato prehitro prevzamejo nase skrb za lastno telo, namesto pozitivne skrbi pa razvijejo hipohondrični odnos do telesa, poln paranoidnega strahu in potrebe po kontroli.

Knjiga "Bodi z menoj, mami", bo nedvomno obogatila naša znanja s številnimi spoznanji kot še en vir, ki opozarja na relacijsko ozadje našega bivanja, ki obstaja, navsezadnje le v medčloveških odnosih.



# NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV

## KAJ SE OBJAVLJA?

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

## KAKŠEN NAJ BO TIPKOPIS?

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

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

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

Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

## RAČUNALNIŠKO BESEDILO

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

Računalniško prirejene slike naj bodo dodane v posebnih datotekah, morajo pa biti oblikovane v računalniškem programu Corel Draw, Quatro Pro ali pa v obliki HG-. CHT, INSET-.PIX, PC-Paintbrush. Najprimerneje je, da se vsaka slikovna datoteka označi z zaporedno številko in ustrezno ekstenzijo.



## POŠILJANJE ROKOPISOV

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

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

