

Volumen 6.

Št. 1, 2

Marec, Junij 1997

**PSIHOLOŠKA
OBZORJA**

Ψ

Ψ

**HORIZONS
OF
PSYCHOLOGY**

Volume 6.

No. 1, 2

March, June 1997

VSEBINA

PSIHOLOŠKA OBZORLA
HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Znanstveno - raziskovalni članki

Darja Kobal - Palčič, Janez Mlšek
MULTIVARIANTNO KAZISOVNO POUKOVANJE KOT OSNOVA ZA
POSTAVITEV HIPOTEZE O STRUKTURNEM
MODELU SAMOPRAVILNOSTI..... 5

PSIHOLOŠKA OBZORJA

Maria Platsidou, Andreas Litzke
STRUCTURAL AND DYNAMIC ASPECTS OF HUMAN INFORMATION PROCESSING
LONGITUDINAL AND CROSS-SECTIONAL DATA..... 23

Vid Pogacnik
TEST FLUENTNOSTI IN ORIGINALNOSTI IDEJ - IZREKI..... 71

Zdravko Strniša
STARŠI - OTROCI IN PSIHOLOGIJA..... 95

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Melita Zagorc, Vera Slodnjak, Maja Goršek, Majda Goršek,
Anica Mikuš Kos
UPORABNOST PETE OSI ICD-10 KLINIČNE PSIHOSOCIALNE
PRELIMINARNA PRAVA..... 111

Teoretično pregledni članki

Katarina Erzar Kompan
PLAGETOVA EPISTEMOLOGIJA IN NJENE NEDOSLEDNOSTI..... 125

Radovan Zupar
TEORIJA IZBIRE IN REALIZACIJE..... 131

LJUBLJANA

1997



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-Vogrinčič,
Bojan Dekleva, Ignac Gerič, Polona Matjan, Janez Mayer,
Vlado Miheljak, Janez Mlakar, Vid Pogačnik, Grega Repovš

Glavni urednik:

Peter Praper

Odgovorni urednik:

Janez Musek

Lektorica:

Vilma Kavšček

Tisk:

Planprint Ljubljana

Naslov uredništva:

Društvo psihologov Slovenije
Prušnikova 74, 1210 LJUBLJANA – ŠENTVID
Tel. (061) 15 217 27

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

VSEBINA

Znanstveno – raziskovalni članki

- Darja Kobal – Palčič, Janek Musek
MULTIVARIANTNO RAZISKOVANJE KOT OSNOVA ZA
POSTAVITEV HIPOTEZE O STRUKTURNEM
MODELU SAMOPODOBE: II. DEL 5
- Maria Platsidou, Andreas Demetriou, & Zhang Xiang Kui
STRUCTURAL AND DEVELOPMENTAL DIMENSIONS
OF HUMAN INFORMATION PROCESSING:
LONGITUDINAL AND CROSS-CULTURAL EVIDENCE 23
- Vid Pogačnik
TEST FLUENTNOSTI IN ORIGINALNOSTI IDEJ - IZREKI 71
- Zdravko Strniša
STARŠI - OTROCI IN NJIHOVI POGOVORI 95
- Melita Zagorc, Vera Slodnjak, Maja Vodopivec, Majda Gorišek,
Anica Mikuš Kos
UPORABNOST PETE OSI ICD-10 - ABNORMNE
PSIHOSOCIALNE SITUACIJE V KLINIČNI PRAKSI:
PRELIMINARNA RAZISKAVA 111

Teoretično pregledni članki

- Katarina Erzar Kompan
PIAGETOVA EPISTEMOLOGIJA IN NJENE NEDOSLEDNOSTI 125
- Radovan Zupančič
TEORIJA IZBIRE IN REALITETNA TERAPIJA 133

Strokovni članki

Polona Matjan
PSIHOLOGIJA IN PSIHOPATOLOGIJA ŽENSKE147

Alenka Polak
TIMSKO DELO NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE159

Janez Rojšek
HIPNOZA V PSIHOTERAPIJI ADOLESCENTOV169

Ingrid Russi Zagožen
SMISEL ŽIVLJENJA IN SUBJEKTIVNO BLAGOSTANJE
V OBDOBJU STAROSTI175

Vlado Mihelj, Janez Mlakar, Vid Pogačnik, Grega Repovš
VID POGAČNIK

Glavni urednik:
Peter Praper
STARŠI - OTROCI IN NJIHOVI GOVORNI
.....189

Urednik: Maja Vrhovnik, Maja Goršek
ANICA MIKUŠ KOS
UPORABNOST PETE OSI ICD-10 - ABNORMNE
PSIHOSOCIALNE SITUACIJE V KLINIČNI PRAKSI
PRELIMINARNA RAZISKAVA
.....111

Tisk: Ljubljana
Teoretično pregledni članki

Katarina Erzar Kompan
PRAKTOVA EPISTEMOLOGIJA IN NJENE NEDOSLEDNOSTI
.....125

Društvo slovenskih psihologov
Razovan Zupancič - ANALIZI 74, 1210, 1211, 1212, 1213, 1214, 1215, 1216, 1217, 1218, 1219, 1220, 1221, 1222, 1223, 1224, 1225, 1226, 1227, 1228, 1229, 1230, 1231, 1232, 1233, 1234, 1235, 1236, 1237, 1238, 1239, 1240, 1241, 1242, 1243, 1244, 1245, 1246, 1247, 1248, 1249, 1250, 1251, 1252, 1253, 1254, 1255, 1256, 1257, 1258, 1259, 1260, 1261, 1262, 1263, 1264, 1265, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1271, 1272, 1273, 1274, 1275, 1276, 1277, 1278, 1279, 1280, 1281, 1282, 1283, 1284, 1285, 1286, 1287, 1288, 1289, 1290, 1291, 1292, 1293, 1294, 1295, 1296, 1297, 1298, 1299, 1300, 1301, 1302, 1303, 1304, 1305, 1306, 1307, 1308, 1309, 1310, 1311, 1312, 1313, 1314, 1315, 1316, 1317, 1318, 1319, 1320, 1321, 1322, 1323, 1324, 1325, 1326, 1327, 1328, 1329, 1330, 1331, 1332, 1333, 1334, 1335, 1336, 1337, 1338, 1339, 1340, 1341, 1342, 1343, 1344, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1350, 1351, 1352, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1358, 1359, 1360, 1361, 1362, 1363, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1369, 1370, 1371, 1372, 1373, 1374, 1375, 1376, 1377, 1378, 1379, 1380, 1381, 1382, 1383, 1384, 1385, 1386, 1387, 1388, 1389, 1390, 1391, 1392, 1393, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1401, 1402, 1403, 1404, 1405, 1406, 1407, 1408, 1409, 1410, 1411, 1412, 1413, 1414, 1415, 1416, 1417, 1418, 1419, 1420, 1421, 1422, 1423, 1424, 1425, 1426, 1427, 1428, 1429, 1430, 1431, 1432, 1433, 1434, 1435, 1436, 1437, 1438, 1439, 1440, 1441, 1442, 1443, 1444, 1445, 1446, 1447, 1448, 1449, 1450, 1451, 1452, 1453, 1454, 1455, 1456, 1457, 1458, 1459, 1460, 1461, 1462, 1463, 1464, 1465, 1466, 1467, 1468, 1469, 1470, 1471, 1472, 1473, 1474, 1475, 1476, 1477, 1478, 1479, 1480, 1481, 1482, 1483, 1484, 1485, 1486, 1487, 1488, 1489, 1490, 1491, 1492, 1493, 1494, 1495, 1496, 1497, 1498, 1499, 1500, 1501, 1502, 1503, 1504, 1505, 1506, 1507, 1508, 1509, 1510, 1511, 1512, 1513, 1514, 1515, 1516, 1517, 1518, 1519, 1520, 1521, 1522, 1523, 1524, 1525, 1526, 1527, 1528, 1529, 1530, 1531, 1532, 1533, 1534, 1535, 1536, 1537, 1538, 1539, 1540, 1541, 1542, 1543, 1544, 1545, 1546, 1547, 1548, 1549, 1550, 1551, 1552, 1553, 1554, 1555, 1556, 1557, 1558, 1559, 1560, 1561, 1562, 1563, 1564, 1565, 1566, 1567, 1568, 1569, 1570, 1571, 1572, 1573, 1574, 1575, 1576, 1577, 1578, 1579, 1580, 1581, 1582, 1583, 1584, 1585, 1586, 1587, 1588, 1589, 1590, 1591, 1592, 1593, 1594, 1595, 1596, 1597, 1598, 1599, 1600, 1601, 1602, 1603, 1604, 1605, 1606, 1607, 1608, 1609, 1610, 1611, 1612, 1613, 1614, 1615, 1616, 1617, 1618, 1619, 1620, 1621, 1622, 1623, 1624, 1625, 1626, 1627, 1628, 1629, 1630, 1631, 1632, 1633, 1634, 1635, 1636, 1637, 1638, 1639, 1640, 1641, 1642, 1643, 1644, 1645, 1646, 1647, 1648, 1649, 1650, 1651, 1652, 1653, 1654, 1655, 1656, 1657, 1658, 1659, 1660, 1661, 1662, 1663, 1664, 1665, 1666, 1667, 1668, 1669, 1670, 1671, 1672, 1673, 1674, 1675, 1676, 1677, 1678, 1679, 1680, 1681, 1682, 1683, 1684, 1685, 1686, 1687, 1688, 1689, 1690, 1691, 1692, 1693, 1694, 1695, 1696, 1697, 1698, 1699, 1700, 1701, 1702, 1703, 1704, 1705, 1706, 1707, 1708, 1709, 1710, 1711, 1712, 1713, 1714, 1715, 1716, 1717, 1718, 1719, 1720, 1721, 1722, 1723, 1724, 1725, 1726, 1727, 1728, 1729, 1730, 1731, 1732, 1733, 1734, 1735, 1736, 1737, 1738, 1739, 1740, 1741, 1742, 1743, 1744, 1745, 1746, 1747, 1748, 1749, 1750, 1751, 1752, 1753, 1754, 1755, 1756, 1757, 1758, 1759, 1760, 1761, 1762, 1763, 1764, 1765, 1766, 1767, 1768, 1769, 1770, 1771, 1772, 1773, 1774, 1775, 1776, 1777, 1778, 1779, 1780, 1781, 1782, 1783, 1784, 1785, 1786, 1787, 1788, 1789, 1790, 1791, 1792, 1793, 1794, 1795, 1796, 1797, 1798, 1799, 1800, 1801, 1802, 1803, 1804, 1805, 1806, 1807, 1808, 1809, 1810, 1811, 1812, 1813, 1814, 1815, 1816, 1817, 1818, 1819, 1820, 1821, 1822, 1823, 1824, 1825, 1826, 1827, 1828, 1829, 1830, 1831, 1832, 1833, 1834, 1835, 1836, 1837, 1838, 1839, 1840, 1841, 1842, 1843, 1844, 1845, 1846, 1847, 1848, 1849, 1850, 1851, 1852, 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858, 1859, 1860, 1861, 1862, 1863, 1864, 1865, 1866, 1867, 1868, 1869, 1870, 1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1879, 1880, 1881, 1882, 1883, 1884, 1885, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 2681, 2682, 2683, 2684, 2685, 2686, 2687, 2688, 2689, 2690, 2691, 2692, 2693, 2694, 2695, 2696, 2697, 2698, 2699, 2700, 2701, 2702, 2703, 2704, 2705, 2706, 2707, 2708, 2709, 2710, 2711, 2712, 2713, 2714, 2715, 2716, 2717, 2718, 2719, 2720, 2721, 2722, 2723, 2724, 2725, 2726, 2727, 2728, 2729, 2730, 2731, 2732, 2733, 2734, 2735, 2736, 2737, 2738, 2739, 2740, 2741, 2742, 2743, 2744, 2745, 2746, 2747, 2748, 2749, 2750, 2751, 2752, 2753, 2754, 2755, 2756, 2757, 2758, 2759, 2760, 2761, 2762, 2763, 2764, 2765, 2766, 2767, 2768, 2769, 2770, 2771, 2772, 2773, 2774, 2775, 2776, 2777, 2778, 2779, 2780, 2781, 2782, 2783, 2784, 2785, 2786, 2787, 2788, 2789, 2790, 2791, 2792, 2793, 2794, 2795, 2796, 2797, 2798, 2799, 2800, 2801, 2802, 2803, 2804, 2805, 2806, 2807, 2808, 2809, 2810, 2811, 2812, 2813, 2814, 2815, 2816, 2817, 2818, 2819, 2820, 2821, 2822, 2823, 2824, 2825, 2826, 2827, 2828, 2829, 2830, 2831, 2832, 2833, 2834, 2835, 2836, 2837, 2838, 2839, 2840, 2841, 2842, 2843, 2844, 2845, 2846, 2847, 2848, 2849, 2850, 2851, 2852, 2853, 2854, 2855, 2856, 2857, 2858, 2859, 2860, 2861, 2862, 2863, 2864, 2865, 2866, 2867, 2868, 2869, 2870, 2871, 2872, 2873, 2874, 2875, 2876, 2877, 2878, 2879, 2880, 2881, 2882, 2883, 2884, 2885, 2886, 2887, 2888, 2889, 2890, 2891, 2892, 2893, 2894, 2895, 2896, 2897, 2898, 2899, 2900, 2901, 2902, 2903, 2904, 2905, 2906, 2907, 2908, 2909, 2910, 2911, 2912, 2913, 2914, 2915, 2916, 2917, 2918, 2919, 2920, 2921, 2922, 2923, 2924, 2925, 2926, 2927, 2928, 2929, 2930, 2931, 2932, 2933, 2934, 2935, 2936, 2937, 2938, 2939, 2940, 2941, 2942, 2943, 2944, 2945, 2946, 2947, 2948, 2949, 2950, 2951, 2952, 2953, 2954, 2955, 2956, 2957, 2958, 2959, 2960, 2961, 2962, 2963, 2964, 2965, 2966, 2967, 2968, 2969, 2970, 2971, 2972, 2973, 2974, 2975, 2976, 2977, 2978, 2979, 2980, 2981, 2982, 2983, 2984, 2985, 2986, 2987, 2988, 2989, 2990, 2991, 2992, 2993, 2994, 2995, 2996, 2997, 2998, 2999, 3000, 3001, 3002, 3003, 3004, 3005, 3006, 3007, 3008, 3009, 3010, 3011, 3012, 3013, 3014, 3015, 3016, 3017, 3018, 3019, 3020, 3021, 3022, 3023, 3024, 3025, 3026, 3027, 3028, 3029, 3030, 3031, 3032, 3033, 3034, 3035, 3036, 3037, 3038, 3039, 3040, 3041, 3042, 3043, 3044, 3045, 3046, 3047, 3048, 3049, 3050, 3051, 3052, 3053, 3054, 3055, 3056, 3057, 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063, 3064, 3065, 3066, 3067, 3068, 3069, 3070, 3071, 3072, 3073, 3074, 3075, 3076, 3077, 3078, 3079, 3080, 3081, 3082, 3083, 3084, 3085, 3086, 3087, 3088, 3089, 3090, 3091, 3092, 3093, 3094, 3095, 3096, 3097, 3098, 3099, 3100, 3101, 3102, 3103, 3104, 3105, 3106, 3107, 3108, 3109, 3110, 3111, 3112, 3113, 3114, 3115, 3116, 3117, 3118, 3119, 3120, 3121, 3122, 3123, 3124, 3125, 3126, 3127, 3128, 3129, 3130, 3131, 3132, 3133, 3134, 3135, 3136, 3137, 3138, 3139, 3140, 3141, 3142, 3143, 3144, 3145, 3146, 3147, 3148, 3149, 3150, 3151, 3152, 3153, 31

MULTIVARIANTNO RAZISKOVANJE KOT OSNOVA ZA POSTAVITEV HIPOTEZE O STRUKTURNEM MODELU SAMOPODOBE: II. DEL

Darja Kopal – Palčič, Janek Musek

KLJUČNE BESEDE: multivariantno raziskovanje, samopodoba, samospoštovanje, osebnostni slogi, hipotetični model samopodobe

KEYWORDS: multivariate research, self-concept, self-esteem, personality stiles, hypothetical model of self-concept

ABSTRACT

This text is a second part of article presented in Horizons of Psychology (1995; 4 (3)). It deals with the interpretation of the results of factor analysis explained before. It underlines only seven factors which imply different parts of self-concept. Finally, a hypothetical model of self-concept is presented. It is structured and multidimensional, but not hierarchical designed. The main areas of the model are: positive self-concept, academic self-concept, moral

self-concept, social self-concept, family self-concept and self-concept of creativity and problem solving.

POVZETEK

Besedilo je nadaljevanje članka, ki je bil objavljen v Psiholoških obzorjih (1995; 3 (3)). Nanaša se na interpretacijo rezultatov faktorjske analize, ki so že bili opisani. Osredotoča se le na sedem faktorjev, ki vsebujejo različne dele samopodobe. V sklepnem delu je predstavljen hipotetični model samopodobe, ke strukturiran, multidimenzionalen, ne pa tudi hierarhično urejen. Njegova glavna področja so: pozitivna, akademska, moralna, socialna, družinska samopodoba in samopodoba, ki se nanaša na ustvarjalnost in reševanje problemov.

V prvem delu članka (Kobal-Palčič, 1995b) smo razložili 11 faktorjev, ki jih je iz vzorca 169 srednješolcev izločila faktorjska analiza, v tem tekstu pa jih skušamo ovrednotiti. Pri tem je potrebno poudariti, da se interpretacija 11 faktorjev ne dotika analize uporabljenega instrumentarija, zato ne zajema problemov ustreznosti ali neustreznosti uporabljenih metodologij, temveč se omejuje predvsem na problematiko povezovanja posameznih področij samopodobe in samospoštovanja z notranjimi samoocenami osebnostnih slogov preizkušancev, s testno anksioznostjo, ki jo doživljajo ob soočanju s situacijami preverjanja njihovega znanja, s spolom, starostjo, učno uspešnostjo in z izobrazbo njihovih staršev. Interpretacija je omejena le na prvih pet faktorjev, ki pojasnjujejo nad 50 odstotkov variance. Ostalih 6 faktorjev pojasni le še okrog 20 odstotkov faktorjev.

Zdi se, da je prvemu faktorju - faktorju pozitivne samopodobe - mogoče v mnogočem pripisati vrednostni ali čustveni primat (tabela 2). Z njim so namreč visoko nasičene kar štiri spremenljivke - področja samopodobe - ki se od drugih razlikujejo po čustveni razsežnosti. Na prvem mestu je tista, ki se nanaša na pozitivno stališče posameznika o sebi, na njegovo zadovoljstvo s samim seboj, na odobravanje samega sebe itd., z eno besedo - na samospoštovanje. Njegov korelat - splošna samopodoba, ki jo meri vprašalnik SDQ III, je takoj na drugem mestu. To tudi ne preseneča, saj so avtorji

vprašalnika SDQ III (Marsh, O'Neill, 1984) oblikovali področje splošne samopodobe predvsem s pomočjo Rosenbergove lestvice samospoštovanja, ki smo jo v tej raziskavi uporabili za merjenje samospoštovanja slovenskih in francoskih preizkušancev. Področji samopodobe, ki ju Marsh in O'Neill (1984) imenujeta emocionalna stabilnost in varnost (SDQ 12), Offer (1969) pa razpoloženje (OSIQ 2), že po svojih imenih napotujeta na sklep, da zajemata pretežno čustveni vidik samopodobe.

Pri tem je verjetno, da so tisti preizkušanci, ki se cenijo, spoštujejo in dojemajo ravno toliko sposobne kot drugi ljudje in ki so v splošnem zadovoljni sami s seboj (samospoštovanje, splošna samopodoba SDQ 13), tudi bolj optimistični, srečni, mirni sproščeni, zadovoljni s svojim življenjem (SDQ 12, OSIQ 2) in čustveno bolj stabilni (čustveni slog na OBOP). Tako je videti, da gre - če uporabimo terminologijo Offerja in njegovih sodelavcev (Offer, Ostrov, Howard, Atkinson, 1988) - za duševno zdrave mladostnike (OSIQ 10), ki se znajo obvladovati (OSIQ 1).

Pri tem je zanimivo, da je s tem faktorjem nasičena tudi telesna samopodoba: visoko je nasičena tista spremenljivka, ki jo Offer uvršča v področje psihološkega sebstva (telesna samopodoba OSIQ 3), srednje pa tista, ki jo Marsh in O'Neill imenujeta zunanji videz (SDQ 6). Vse kaže, da je telesna samopodoba tisto področje samopodobe, ki jo posameznik oblikuje skladno s čustvi, ki jih vzpostavlja do samega sebe.

Videti je, da se vrednostne sodbe, ki jih opredeljuje prvi faktor, nanašajo na vsebinsko različna področja samopodobe. Razdelili bi jih lahko na: splošno samospoštovanje (samospoštovanje, splošna samopodoba SDQ 13), emocionalno samopodobo (OSIQ 2, SDQ 12), telesno samopodobo (OSIQ 3, SDQ 6) in prilagoditveno samopodobo (OSIQ 10), ki je odraz duševnega zdravja. Peto področje, ki je le srednje nasičeno s faktorjem pozitivne samopodobe, pa je moč označiti kot socialno samopodobo.

Pričujoča razdelitev zavrača hipotezo o enodimenzionalnem modelu samospoštovanja (Rosenberg, 1965, po Safont, 1992) in napotuje na novejšo domnevo, da so vrednostne samoocene strukturirane, večrazsežnostne in hierarhične (po Gbati 1988). Pri tem se deloma sklada s hipotezo o strukturi samospoštovanja, ki ga preverja francoski *Vprašalnik samospoštovanja* (fr. *Le questionnaire sur l'estime de soi*, 1984, po Gbati, 1988). Vprašalnik zajema 5 vidikov samospoštovanja: splošno samospoštovanje, socialno, akademsko, družinsko in lažno samospoštovanje. Akademске in družinske vidike

samopodobe bo besedilo obravnavalo na naslednjih straneh, saj se v naši raziskavi strukturirajo na nekoliko drugačen način. Lažno samospoštovanje pa se deloma ujema s prilagoditveno samopodobo, ki v pričujoči raziskavi odraža duševno zdravje mladostnikov.

Podobnosti je moč zaslediti tudi s Koudouvim modelom (1991), ki ga avtor preverja z *Lestvico samospoštovanja za otroke in mladostnike* (fr. *Echelle d'estime de soi (enfants et adolescents)*). Z njo meri: splošno samospoštovanje, socialno in emocionalno samospoštovanje. Omenili smo, da raziskava preučuje področja samopodobe tudi s pomočjo Marsh in O'Neillovega (1984) vprašalnika SDQ III, ki temelji na Shavelsonovem in Bolusovem (1982) modelu samopodobe in se močno sklada s Shavelsonovim, Hubnerjevim in Stantonovim (1976, po Lamovec, 1994) večrazsežnostnim modelom samospoštovanja. Torej ni naključje, da se pojavljajo podobni izsledki tudi v pričujoči študiji: tako kot razlikujejo avtorji med splošnim, telesnim, emocionalnim in socialnim samospoštovanjem, sklepam, da pričujoča faktorska analiza ekstrahira faktor, s katerim so najvišje nasičene prav spremenljivke, ki se nanašajo na splošno, emocionalno, telesno in socialno samospoštovanje.

Naši rezultati se skladajo z Gergenovo (1986, po Nastran-Ule, 1994) domnevo, po kateri sestavljajo strukturo samopodobe zlasti njeni pozitivni vidiki, ki so vedno čustveno posredovani. Tudi samopodoba, kakor se nam kaže v dani raziskavi, je sestavljena v glavnem iz njenih pozitivnih vidikov, saj je tudi stopnja samospoštovanja visoka.

Glede na omenjene in mnoge druge študije, ki preučujejo sorodne pojave, zlasti samopodobo in samospoštovanje, bi v naši raziskavi pričakovali, da bo s prvim faktorjem nasičena tudi akademska samopodoba. Vendar ni tako. Lamovčeva (1994) poudarja, da je samospoštovanje sestavni del samopodobe in se kot tako nanaša le na vrednostne sodbe o sebi. Samopodobo pa "... lahko sestavljajo tudi čisti opisi, ki so vrednostno nevtralni." (Lamovec, 1994, 65). To pomeni, da tudi akademska samopodoba ni povsem isto kot akademsko samospoštovanje. Zato akademska samopodoba ni nasičena s faktorjem pozitivne samopodobe. Če pa bi ta raziskava uporabila vprašalnik, ki zajema prav akademski vidik samospoštovanja, domnevam, da bi bil ta vidik samospoštovanja visoko nasičen s faktorjem pozitivne samopodobe. Nasičenosti akademske samopodobe in samopodobe, ki se nanaša na verbalne sposobnosti preizkušancev, s faktorjem pozitivne samopodobe sta nizki (0.1952 in 0.1650). Še nižje pa je z njim nasičena samopodoba, ki zajema

matematične sposobnosti. Nasprotno pa iz tabele faktorске analize (tabela 2) sklepamo, da so z drugim in četrtim faktorjem nasičena prav ta področja samopodobe.

Drugi faktor, ki smo ga imenovali faktor matematičnih sposobnosti, napotuje na domnevo, da obstaja visoka povezanost med samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti, ocenami iz matematike (v preteklem šolskem letu in zadnjo skupno oceno) in splošnim učnim uspehom. Negativne korelacije pa se pojavijo pri samopodobi, ki se nanaša na verbalne sposobnosti. Nasičenosti učnega uspeha iz maternega jezika so nizke, a pozitivne. Zdi se, da se uspeh iz slovenščine ne povezuje s samopodobo matematičnih sposobnosti, kar pomeni, da nekdo kljub slabim ocenam iz slovenskega jezika ohrani visoko samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Verjetno pa je, da mora imeti ustrezno visoke ocene iz matematike (tabela 2.1). Uspeh v matematiki pomembno korelira s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti ($r=0.48$ in $r=0.59$), pomembno negativno pa se povezuje s samopodobo na področju verbalnega izražanja ($r=-0.26$ in $r=-0.24$). Samopodoba na področju matematičnih sposobnosti (SDQ1) rahlo pomembno negativno korelira s samopodobo na področju verbalnega izražanja (SDQ 2) ($r=-0.29$), čeprav uspeh iz matematike pozitivno korelira z uspehom iz slovenskega jezika ($r=0.36$) (Kobal-Palčič, 1995a).

Ti rezultati se deloma ujemajo z rezultati Marsheve in O'Neillove (1984) raziskave, v kateri sta avtorja ugotovila, da uspeh v matematiki pomembno korelira s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1), nižje pa z drugima dvema samopodobama, ki se nanašata na področje akademske uspešnosti, ki sta jih izmerila z vprašalnikom SDQ III. Samopodoba na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1) ne korelira s samopodobo na področju verbalnega izražanja (SDQ 2), čeprav uspeh v matematiki pomembno korelira z uspehom pri predmetu materni jezik.

Kako pa je z vrednostnimi ocenami samega sebe in matematičnim vidikom samopodobe? Rezultati kažejo (tabela 2), da so nasičenja splošnega samospoštovanja (SS, SDQ 13), razpoloženja (OSIQ 2) in emocionalne stabilnosti in varnosti (SDQ 12) s faktorjem matematičnih sposobnosti nizka oz. negativna. Videti je, da samospoštovanje ni povezano s samopodobo učenca na področju matematičnih sposobnosti. Od tod bi pričakovali, da stopnja samospoštovanja ne vpliva na matematični del samopodobe in da nizka samopodoba na področju matematičnih sposobnosti ne izzove nujno nizkega splošnega samospoštovanja. Tako tudi nizka učna uspešnost pri

matematičnih predmetih ne vodi nujno v splošno znižanje ravni samospoštovanja. Nasprotno pa se iz nasičenosti z drugim faktorjem lahko sklepa, da se nizka učna uspešnost pri predmetih iz matematike močno povezuje z znižano samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Seveda se je pri tem potrebno vprašati, ali je nizka ocena tista, ki sproži nižjo samooceno glede matematičnih sposobnosti, ali pa učenec že vstopi v šolo s podobo o sebi kot o človeku, ki nima matematičnih sposobnosti. Slednje se zdi malo verjetno, saj se akademska samopodoba "zares" oblikuje šele v šoli, čeprav je res, da se zasnove za takšno ali drugačno oblikovanje različnih področij samopodobe - tudi akademske - pričnejo oblikovati že v zgodnjem otroštvu.

Zdi se, da tudi socialni vidiki samopodobe nimajo veliko skupnega s samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti, še manj pa s samimi matematičnimi sposobnostmi. Nasičenja socialnih vidikov samopodobe s faktorjem matematičnih sposobnosti so namreč nizka oz. negativna. Tako se zdi, da nekdo, ki se čuti osamljenega, ki težje vzpostavlja odnose z vrstniki, ki ima manj prijateljev kot njegovi vrstniki, nima nujno težav z učnim uspehom pri matematičnih predmetih, tudi njegova matematična samopodoba je lahko prav visoka.

Rezultati napotujejo na naslednji sklep, da namreč duševno zdravje ni povezano s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Nasičenost spremenljivke, ki odraža duševno zdravje (OSIQ 10), s faktorjem matematičnih sposobnosti je negativna. Zdi se, da nekdo, ki kaže določene znake duševnih težav, ki se deloma odražajo tudi v nizkem splošnem samospoštovanju, na področju matematike pa dosega dobre rezultate, kljub vsemu ohrani trdno in visoko matematično samopodobo.

Videti je, da je samopodoba, ki se nanaša na matematične sposobnosti, povsem specifično področje samopodobe, saj se povezuje le z majhnim številom spremenljivk, ki jih zajema ta raziskava. Lahko bi celo rekli, da se samopodoba na področju matematičnih sposobnosti in samopodoba na področju verbalnih sposobnosti močno povezujeta le z akademsko samopodobo in učno uspešnostjo na specifičnih področjih - samopodoba matematičnih sposobnosti z učnim uspehom v matematiki, samopodoba verbalnih sposobnosti pa z učnim uspehom v slovenščini.

Deloma potrjuje to hipotezo tudi Marsheva (1990, po Monteil, 1993) študija. Avtorjev raziskovalni namen je bil sicer drugačen. Zanimalo ga je predvsem,

ali šolsko okolje vpliva na učenčevo samopodobo. Ugotovil je, da učenec, čigar sošolci so visoko učno uspešni na področju matematičnih predmetov, sam pa za njimi zaostaja, oblikuje nižjo samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Njegova samopodoba na področju verbalnih sposobnosti pa ostaja nespremenjena. Naša raziskava sicer ne ugotavlja, ali visoka učna uspešnost preizkušancev v matematiki vpliva na matematično samopodobo nižje uspešnega učenca, ampak napotuje na sklep, da obstaja povezanost med učno uspešnostjo preizkušancev v matematiki in njihovo samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Pričujoči rezultati se skladajo z Marshevimi tudi v tem, da ostaja samopodoba na področju verbalnih sposobnosti ob visoki ali nizki matematični uspešnosti preizkušancev in njihovi samopodobi na področju matematičnih sposobnosti nespremenjena. Morebitno spremembo v samopodobi verbalnih sposobnosti gre tako pripisati drugim - posrednim vplivom.

Četrty faktor, ki ga imenujemo faktor verbalnih sposobnosti, je - kot že rečeno - visoko nasičen z učno uspešnostjo pri slovenskem jeziku (ocena iz slovenščine v preteklem šolskem letu in zadnja skupna ocena iz slovenščine), srednje pa s samopodobo na področju verbalnih sposobnosti (SDQ 2), akademsko samopodobo (SDQ 3) in splošno učno uspešnostjo. Povezanost s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti je negativna. Učenci, ki imajo, denimo, šibkejšo samopodobo na področju verbalnih sposobnosti, verjetno razvijejo trdno samopodobo na področju matematičnih sposobnosti, a seveda pod pogojem, da so pri matematičnih predmetih uspešni. Glede na to, da je akademska samopodoba nižje nasičena s faktorjem matematičnih sposobnosti kot s faktorjem verbalnih sposobnosti (tu je nasičenost srednja), je mogoče sklepati, da se akademska samopodoba bolj povezuje s samopodobo na področju verbalnih sposobnosti kot pa s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti. Res pa je, da razlike v nasičenosti niso velike.

Ta dimenzija pa se ne povezuje z emocionalnimi vidiki samopodobe. Tako kot pri faktorju matematičnih sposobnosti so tudi pri faktorju verbalnih sposobnosti povezanosti s čustvenimi vidiki samopodobe nizke. Zdi se, da lahko učenci kljub morebitnim splošnim psihičnim napetostim, manjvrednostnim občutkom itd. (OSIQ 2, SDQ 12) oblikujejo relativno visoko samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Podobno je tudi s povezanostjo med socialnimi vidiki samopodobe in samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Nasičenosti socialnih odnosov (OSIQ 4), odnosov z vrstniki istega spola (SDQ 7) in z vrstniki nasprotnega spola (SDQ 8) resda niso negativne tako kot pri faktorju matematičnih sposobnosti, vendar so

nizke. Lahko bi rekli, da se socialna samopodoba ne povezuje s samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Tako je videti, da je tudi samopodoba na področju verbalnih sposobnosti specifični vidik samopodobe.

Zdi se, da so področja samopodobe, ki so nasičena s faktorjema matematičnih in verbalnih sposobnosti, sestavljena iz tistih opisov samega sebe, ki so vrednostno bolj nevtralni (Lamovec, 1994), področja samopodobe, ki so nasičena s faktorjem pozitivne samopodobe, pa zajemajo predvsem vrednostne sodbe o samem sebi. Naša hipoteza se ujema s predpostavko Lamovčeve, ki pravi, da samopodobo oz. "...pojem sebe lahko sestavljajo tudi čisti opisi, ki so vrednostno nevtralni, samospoštovanje pa vedno vključuje vrednostno sodbo o sebi." (Lamovec, 1994, 65). Od tod je moč sklepati, da sta samopodoba, ki se nanaša na področja matematičnih sposobnosti, in samopodoba, ki se nanaša na področja verbalnih sposobnosti, tista sestavna dela posameznikove samopodobe, ki sta bolj kognitivno naravnana. Samospoštovanje, telesna samopodoba, emocionalna, prilagoditvena in deloma tudi socialna samopodoba, ali na kratko, pozitivna samopodoba - pa spadajo med tiste vidike samopodobe, ki jim je mogoče pripisati predvsem emocionalni primat.

S to predpostavko se ujema tudi osnovna definicija samopodobe, po kateri je samopodoba množica odnosov, ki jih posameznik - zavestno ali nezavedno - vzpostavlja do samega sebe. Vanje vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj itd., ki jih - najprej preko prvotnega objekta, t.j. matere, nato preko širšega družbenega okolja (šole) - razvija že od rojstva dalje (Nastran-Ule, 1994). S takšno organizirano celoto pojmovanj, stališč, sposobnosti, doživljanj itd. uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek, 1992) ter povezuje svoj vrednostni sistem z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja. V psihičnih vsebinah, kot so vrednote, ocene in doživljanja sebe kot osebe, ki se ceni, spoštuje, čuti enako sposobnega kot drugi ljudje (samospoštovanje, SDQ 13), ki je zadovoljna s svojim načinom življenja, sproščena, srečna itd. (OSIQ 2, SDQ 12), ki z zadovoljstvom opaža svoje telesne spremembe in je na svoje telo ponosna (OSIQ 3), torej ni težko prepoznati emocionalne naravnosti, v pojmovanjih, mislih o sebi, sposobnostih na področju matematike (SDQ 1) in verbalnega izražanja (SDQ 2), ki si jih posameznik pripisuje, pa kognitivnega primata.

Tako se zdi, da so za preizkušance osrednjega pomena njihovo samospoštovanje, telesni, emocionalni in prilagoditveni vidiki samopodobe,

deloma tudi njeni socialni vidiki samopodobe. Čim bolj so preizkušanci zadovoljni s svojim zunanjim videzom, telesno privlačnostjo (OSIQ 3, SDQ 6), čim bolj se počutijo mirni, sproščeni in zadovoljni s samim seboj, čim bolj znajo premagati občasnó potrtost (OSIQ 2, SDQ 6), čim bolj se zavedajo, da ne morejo ugajati prav vsem ljudem (OSIQ 10) in zaradi tega nimajo težav z vstopanjem v odnose z vrstniki istega ali nasprotnega spola (OSIQ 4, SDQ 8), tem bolj razvijejo pozitiven odnos do samega sebe, tako da se cenijo, spoštujejo in vrednotijo kot osebe, ki so prav tako sposobne kot večina drugih, na nekaterih področjih pa določene ljudi celo prekašajo. Nasprotno pa je videti, da samopodoba na področju matematičnih sposobnosti in samopodoba na področju verbalnih sposobnosti ne prispevata bistveno k pozitivni samopodobi, čeprav sta za preizkušance prav tako zelo pomembni. Videti je torej, da nizka učna uspešnost pri določenem predmetu omaja le akademske vidike samopodobe, ki se nanašajo na ustrezen predmet, ne pa splošnega samospoštovanja. Tudi emocionalni, telesni, prilagoditveni in socialni vidiki samopodobe ostajajo nespremenjeni zaradi nižje učne uspešnosti na specifičnem področju. Mnoge raziskave in izkušnje iz vsakdanje svetovalne prakse v institucionalnem izobraževanju pa kažejo, da se nemalokrat pojavita hkrati nizka učna uspešnost in nizko samospoštovanje. Sklepamo, da dejavniki nizke učne uspešnosti niso pogojeni zgolj situacijsko, temveč jih gre iskati že v zgodnjem obdobju posameznikovega razvoja, saj se nizka učna uspešnost povezuje z negativnimi vrednostnimi samoocenami, ki jim posameznik pripisuje osrednji pomen.

Posameznik pa lahko izoblikuje tudi t.i. lažno samospoštovanje (Gbatí, 1988) ali obrambno samospoštovanje (Lamovec, 1994). Lamovčeva navaja, da povzročajo nekaterim posameznikom občutja neuspeha toliko tesnobe, da se hočejo neuspehu na vsak način izogniti oziroma mu zmanjšati pomen. Tako postopoma razvijejo lažno obliko samospoštovanja, ki je nemalokrat pretirano visoka in ohranja iluzorni občutek neranljivosti za neuspeh. Na podlagi rezultatov dane študije je nemogoče sklepati o obstoju lažnega samospoštovanja med nekaterimi preizkušanci, saj ni bil uporabljen ustrezen instrumentarij za merjenje lažnega samospoštovanja oziroma za merjenje obrambnih mehanizmov. Lažno samospoštovanje meri, denimo, francoski *Le questionnaire sur l'estime de soi* (1984, po Gbatí 1988), obrambne mehanizme pa Kellermanov Vprašalnik življenjskega stila (Lamovec, Bele-Potočnik, Boben, 1990). Opozoriti želimo le na dejstvo, da danih rezultatov ne gre interpretirati enoznačno. V prihodnjih podobnih raziskavah bi bilo koristno upoštevati tudi dimenzijo lažnega samospoštovanja, ki bi - v povezavi z drugimi področji samopodobe in samospoštovanja - odkrivala, katera področja samopodobe pri

posamezniku niso dovolj visoka, da bi lahko pripomogla k zdravemu samospoštovanju in omogočala razvoj specifičnih svetovalnih ali psihoterapevtskih tehnik za razvijanje specifičnih področij samopodobe.

Tretji faktor je dobil ime po specifični vrsti anksioznosti, ki se nanaša na tesnobo, ki jo doživlja posameznik ob stvarnem ali namišljenem soočanju z izpitno situacijo (Spielberger, 1970, po Lamovec, 1988) - faktor testne anksioznosti. S tem faktorjem ni visoko nasičeno nobeno področje samopodobe. Mnoge raziskave (Burns, 1979) so ugotavljale povezanost med samopodobo in anksioznostjo, ki se ne nanaša neposredno na preverjanje znanja. Pokazale so, da je zveza med njima obratno sorazmerna: čim bolj ima posameznik izoblikovano pozitivno samopodobo (in visoko samospoštovanje), tem nižja je njegova stopnja anksioznosti. Vendar pa zveza med omenjenima pojavoma ni vzročno posledična, saj ni mogoče z gotovostjo trditi, da je nekdo, denimo, tesnoben zaradi neustrezne samopodobe, drugi pa se ne ceni dovolj zato, ker že dalj časa doživlja močna občutja anksioznosti. Sklepamo lahko le, da je korelacija med njima negativna (Lamovec, 1994).

Glede na to, da ta raziskava ugotavlja povezanost med samopodobo in povsem določeno vrsto anksioznosti, ki jo Spielberger imenuje testna anksioznost, ni pričakovati visokih negativnih nasičenj splošne samopodobe in samospoštovanja s faktorjem testne anksioznosti. Ugotovili pa smo, da so z njim negativno nasičena druga področja. Kot rečeno, zaznamo rahla negativna nasičenja zlasti s samopodobo na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1), pri obvladovanju zunanjega sveta (OSIQ 9) in samopodobi, ki je značilna za področje spolnega vedenja (OSIQ 7).

Tako se zdi, da čim bolj ima učenec negativno samopodobo na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1), čim težje se spopada z zahtevami okolja in prihajajočega zrelejšega življenjskega obdobja in čim manj se ceni (OSIQ 9), tem močnejša je njegova tesnoba ob preverjanju znanja (TAIVS, SKRB, EMOC). Zanimivo je, da se rahlo povezuje s testno anksioznostjo tudi spolna samopodoba (OSIQ 7). Seveda pa je treba upoštevati, da so negativne nasičenosti samopodobe, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti (SDQ 1), prilagoditvene in spolne samopodobe, nizke. Gibljejo se med -0.2083 (OSIQ 7) in -0.2431 (SDQ 1). Skorajda ničelna nasičenost samopodobe na področju verbalnih sposobnosti s faktorjem testne anksioznosti (-0.002) pa napotuje na sklep, da podoba, ki jo ima učenec o sebi na področju govornega in pisnega izražanja v maternem jeziku, ni povezana s tesnobo, ki jo doživlja

ob preverjanju znanja iz slovenščine (Kobal-Palčič, 1995b). Zanimarjive nasičenosti posameznih spremenljivk učne uspešnosti (tabela 2) ter statistično nepomembne korelacije med testno anksioznostjo in posameznimi spremenljivkami učne uspešnosti napotujejo na sklep, da stopnja anksioznosti, ki jo preizkušanci doživljajo ob preverjanju znanja, ne vpliva na njihovo učno uspešnost.

Peti faktor, ki smo ga ekstrahirali s faktorško analizo, smo imenovali faktor moralne samopodobe. "Moralo v psihologiji pojmuje kot del kulturno-vrednotnega sistema v danem prostoru in času, ki se je izoblikoval v toku antropogeneze. Pri posamezniku se kaže v njegovih vrednotah, ocenjevanju sebe in drugih v okviru družbenih odnosov ter v njegovem vedenju v konkretnih družbenih situacijah." (Zupančič, 1994, 155-156). Moralna samopodoba pa je v Offerjevi in Sabshinovi (1974) teoriji skupaj s socialno samopodobo in samopodobo, ki se nanaša na mladostnikove študijske in poklicne cilje, eno izmed petih glavnih področij, ki oblikujejo mladostnikovo samopodobo. Avtorja imenujeta to področje socialno sebstvo.

V naši raziskavi sta - kot že rečeno - s faktorjem moralnega vidika samopodobe visoko nasičeni dve področji samopodobe: tista, ki zajema iskrenost in zanesljivost (SDQ 11), in tista, ki zajema moralne vrednote preizkušancev (OSIQ 5). Z njim je visoko nasičen tudi robustni faktor osebnosti (Musek, 1994a), ki ga Harary (1991) imenuje medosebni osebnostni slog. Čim raje preizkušanci pomagajo prijateljem v stiski, čim bolj jim je v sodelovanju z drugimi pomemben pozitiven odnos z njimi v nasprotju s tekmovalnostjo in zmago, čim bolj se izogibajo šalam, s katerimi bi lahko prizadeli druge, itd. (OSIQ 5), tem bolj imajo izoblikovano mnenje o sebi kot o zanesljivi, resnicoljubni, načelni, pošteni, iskreni osebi - na kratko - moralni osebi (SDQ 11). Pri tem se zdi, da moralni vidik samopodobe odraža tudi t.i. prosocialne vidike osebnosti (Musek, 1994 c), saj se povezujejo z dejanji, kot so: pomoč, sodelovanje, skrb za drugega, delitev itd.

Naši rezultati se v mnogočem ujemajo z rezultati Muskovih raziskav, ki jih najdemo v knjigi *Psihološki profil Slovencev* (1994). Avtor raziskuje sicer sorodno, a vendarle drugačno področje - osebnostne lastnosti. Seveda uporablja tudi drugačen instrumentarij, denimo, Eysenckov osebnostni vprašalnik, Catellov vprašalnik osebnosti itd., ki pa je v nekaterih značilnostih primerljiv z našimi instrumenti, s katerimi merimo različne vidike samopodobe. Tudi njegov vzorec se v marsičem razlikuje od našega; naši preizkušanci so npr. v povprečju mnogo mlajši od preizkušancev v Muskovih

raziskavah. Ob skrbnem upoštevanju metodoloških in vzorčnih razlik pa je vendarle mogoče potegniti nekatere vzporednice, četudi bolj splošne, in sklepati, kje in zakaj prihaja do določenih skladnosti. Ob tem nas zanima predvsem povezava med osebnostnimi narodnostnimi avtostereotipi Slovencev in Francozov ter individualno samopodobo slovenskih in francoskih preizkušancev, ki smo jih zajeli v pričujoči raziskavi. Delovanje samopodobe je namreč eden izmed pomembnih dejavnikov, ki omogoča nastanek in delovanje stereotipov, ti pa povratno ustvarjajo in stabilizirajo podobo o sebi (Musek, 1994a).

Musek (1994a) se v omenjeni knjigi, v kateri obravnava tudi osebnostne faktorje, ki jih meri Cattellov vprašalnik, dotika t.i. G faktorja. To je faktor, ki odraža visoko ali nizko moč nadjaza in se povezuje z osebnostnimi potezami, kot so vestnost, vztrajnost, zanesljivost, poštenost, ravnanje v skladu z moralnimi pravili, iskrenost itd. Avtor ugotavlja, da se G faktor pozitivno povezuje z učno uspešnostjo in storilnostjo. Od tod bi pričakovali, da bosta s faktorjem moralne samopodobe pozitivno nasičeni - poleg visokih pozitivnih nasičenj moralne samopodobe (OSIQ 5) ter iskrenosti in zanesljivosti (SDQ 11), ki faktor opredeljujeta -, še najmanj dve spremenljivki: področje samopodobe, ki se nanaša na splošno učno uspešnost in delovni osebnostni slog. Res je tako. Rezultati kažejo, da je s faktorjem moralnega vidika samopodobe srednje nasičen delovni slog (RU), zmerno nizko pa akademska samopodoba (SDQ 3).

Tudi korelacije med moralno samopodobo (OSIQ 5) in akademsko samopodobo (SDQ 3), med moralno samopodobo in delovnim osebnostnim slogom (OR), med iskrenostjo in zanesljivostjo (SDQ 11) in akademsko samopodobo ter med iskrenostjo in zanesljivostjo in delovnim osebnostnim slogom se gibljejo med zmerno nizkimi in srednjimi statističnimi pomembnostmi. Zanimivo je, da je najvišja statistično pomembna korelacija, ki sodi v kategorijo srednjih korelacij, korelacija med iskrenostjo in zanesljivostjo (SDQ 11) in akademsko samopodobo (SDQ 3). Zdi se, da so tisti preizkušanci, ki so v svojem vedenju do drugih prosocialno naravnani (OSIQ 5), ki se v splošnem opisujejo kot vestne, resnicoljubne, načelne, poštene itd. osebe (SDQ 11), tudi storilnostno naravnani. Ta osebnostna lastnost se izkazuje v njihovi osredotočenosti na problem, temeljitosti, uspešnosti, natančnosti in zanesljivosti (OR). Tudi njihova akademska samopodoba je razmeroma visoka: do šolskih predmetov nimajo odklonilnega odnosa, saj menijo, da so v šoli relativno uspešni, učno snov osvojijo brez večjih težav itd. (SDQ 3). Učna uspešnost pa z moralnim vidikom

samopodobe ni povezana. Nizko statistično pomembno korelacijo najdemo le med iskrenostjo in zanesljivostjo (SDQ 11) in zadnjo skupno oceno iz matematike (MAT). Glede na to, da je zadnja skupna ocena iz matematike le ena izmed sestavin spremenljivke učne uspešnosti, iskrenost in zanesljivost pa ena izmed sestavin faktorja moralnega vidika samopodobe, ni mogoče sklepati, da bi bila učna uspešnost v matematiki pomembno povezana z moralnim področjem samopodobe.

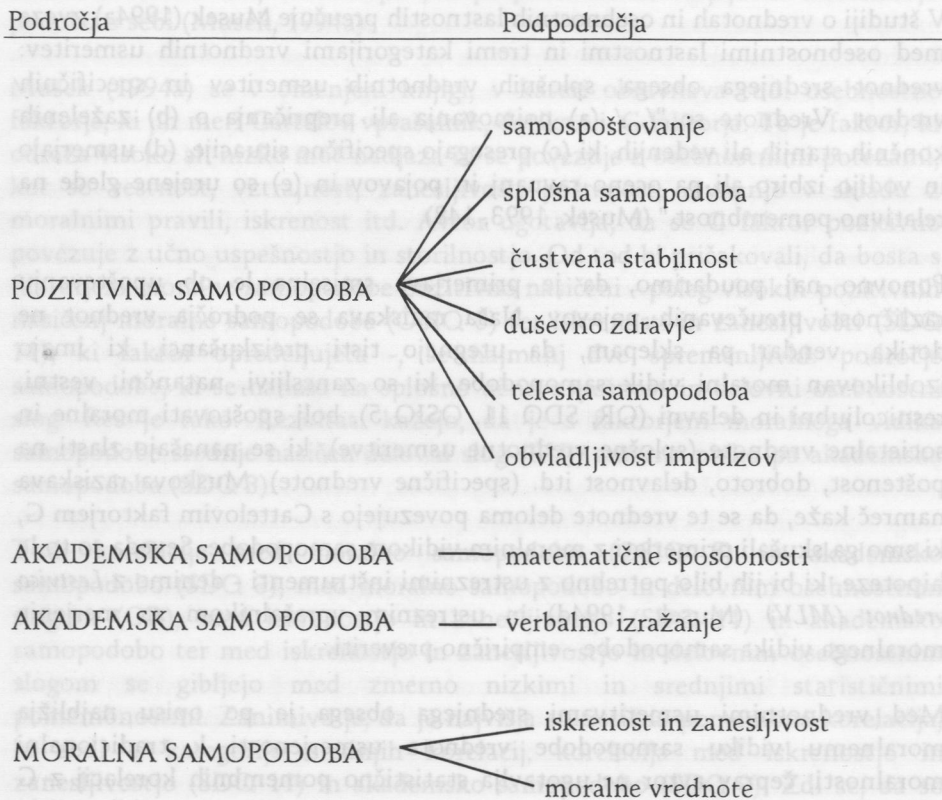
V študiji o vrednotah in osebnostnih lastnostih preučuje Musek (1994a) zveze med osebnostnimi lastnostmi in tremi kategorijami vrednotnih usmeritev: vrednot srednjega obsega, splošnih vrednotnih usmeritev in specifičnih vrednot. Vrednote so "/.../ (a) pojmovanja ali prepričanja o (b) zaželenih končnih stanjih ali vedenjih, ki (c) presegajo specifične situacije, (d) usmerjajo in vodijo izbiro ali pa oceno ravnanj in pojavov in (e) so urejene glede na relativno pomembnost." (Musek, 1993, 148)

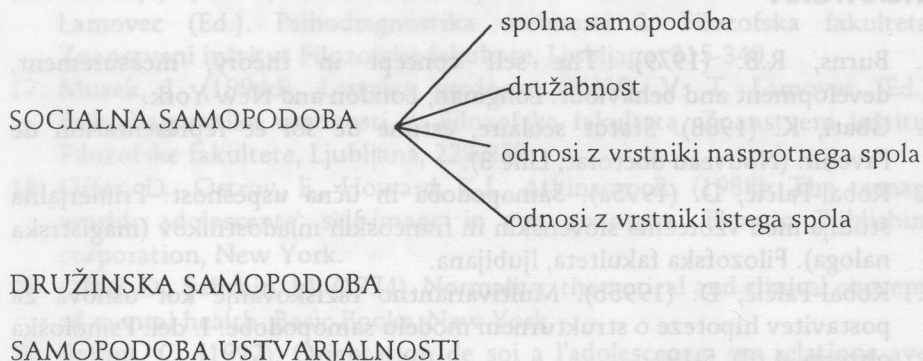
Ponovno naj poudarimo, da je primerjava smiselna le ob upoštevanju različnosti preučevanih pojavov. Naša raziskava se področja vrednot ne dotika, vendar pa sklepam, da utegnejo tisti preizkušanci, ki imajo izoblikovan moralni vidik samopodobe, ki so zanesljivi, natančni, vestni, resnicoljubni in delavni (OR, SDQ 11, OSIQ 5), bolj spoštovati moralne in societalne vrednote (splošne vrednotne usmeritve), ki se nanašajo zlasti na poštenost, dobroto, delavnost itd. (specifične vrednote). Muskova raziskava namreč kaže, da se te vrednote deloma povezujejo s Cattellovim faktorjem G, ki smo ga skušali primerjati z moralnim vidikom samopodobe. Seveda so to le hipoteze, ki bi jih bilo potrebno z ustreznimi inštrumenti - denimo z *Lestvico vrednot (MLV)* (Musek, 1994d) in ustreznim vprašalnikom za merjenje moralnega vidika samopodobe - empirično preveriti.

Med vrednotnimi usmeritvami srednjega obsega je po opisu najbližja moralnemu vidiku samopodobe vrednota usmerjenosti k tradicionalni moralnosti, čeprav avtor ne ugotavlja statistično pomembnih korelacij z G faktorjem. Meni pa, da je usmerjenost k moralnosti višja pri moških. Ali bi lahko sklepali, da imajo moški tudi bolj izražen moralni vidik samopodobe? Rezultati pričujoče raziskave odgovarjajo deloma pritrdilno. Pritrdilno zato, ker kažejo, da je nasičenost spola s faktorjem moralnega vidika samopodobe negativna (to pomeni, da je pri moških ta vidik bolj izrazit), deloma pa zato, ker je ta nasičenost le rahla. Ugotovili pa smo (Kobal-Palčič, 1995b), da med moralno samopodobo (OSIQ 5) in spolom, med iskrenostjo in zanesljivostjo (SDQ 11) in spolom ter med medosebnim slogom (ZE), ki se dotika zlasti

prosocialnega vidika osebnosti, in spolom ni statistično pomembnih korelacij. Zato ne moremo sklepati, da je pri moških preizkušancih moralni vidik samopodobe bolj izrazit.

Na podlagi omenjenih rezultatov predpostavljamo naslednji model samopodobe, ki bi ga bilo koristno empirično preveriti (slika 1).





Slika : Hipotetična struktura samopodobe

Glavna področja so: pozitivna samopodoba, samopodoba, ki se nanaša na matematične sposobnosti, samopodoba, ki se nanaša na verbalno izražanje, moralna samopodoba, socialna samopodoba, samopodoba, ki se nanaša na družinske odnose, in samopodoba, ki se nanaša na mladostnikovo ustvarjalnost. Nekatera področja samopodobe se delijo na podpodročja: pozitivna samopodoba zajema samospoštovanje, pozitivno razpoloženje in čustveno stabilnost, značilnost duševnega zdravja, obvladljivost vzgibov in telesno samopodobo. Moralno samopodobo sestavljajo iskrenost in zanesljivost ter moralne vrednote, socialno samopodobo pa samopodoba, ki se nanaša na spolno vedenje in družabnost. O socialni samopodobi smo sklepali iz osmega ekstrahiranega faktorja, ki smo ga v prvem delu članka poimenovali faktor ekstravertiranosti. V model pa smo zajeli - kot posebna področja samopodobe - tudi družinsko samopodobo in samopodobo ustvarjalnosti, o katerih sklepamo na podlagi devetega faktorja - družinskega vidika samopodobe - in enajstega faktorja - ustvarjalnosti. Menimo, da posamezna področja v modelu niso hierarhično urejena, temveč so si drugo z drugim v razmeroma enakovrednem položaju, kar pa je vsekakor potrebno raziskati.

LITERATURA

1. Burns, R.B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. Longman, London and New York.
2. Gbati, K. (1988). *Statut scolaire, estime de soi et représentation de l'avenir*. (Nouveau doctorat, Lille 3).
3. Kobal-Palčič, D. (1995a). *Samopodoba in učna uspešnost: Primerjalna študija med vzorcema slovenskih in francoskih mladostnikov (magistrska naloga)*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
4. Kobal-Palčič, D. (1995b). *Multivariantno raziskovanje kot osnova za postavitev hipoteze o strukturnem modelu samopodobe: I. del*. Psihološka obzorja, 4 (3), 5-19.
5. Koudou, K.R. (1991). *Pratiques educatives et developpement moral. Une étude psychogenetique et differentielle de l'appropriation des valeurs et de l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent ivoiriens de 6 a 16 ans*. (Doctorat d'état, Toulouse, 2).
6. Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
7. Lamovec, T. (1994). *Samospoštovanje*. V: T. Lamovec (Ured.) *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 61-73.
8. Lamovec, T., Bele-Potočnik, Ž., Boben, D. (1990). *ŽS: Vprašalnik življenskega stila in obrambni mehanizmi*. Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
9. Marsh, H.W., O'Neill, R. (1984). *Self description questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents*, *Journal of Educational Measurement*. 21 (2), 153-174.
10. Monteil, J.M. (1993). *Soi & le contexte: Constructions autobiographiques, insértions sociales, performances cognitives*. Armand Colin, Paris.
11. Musek, J. (1992). *Struktura jaza in samopodobe*. *Anthropos* 24: III-IV, 59-79.
12. Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. EDUCY, Ljubljana.
13. Musek, J. (1994a). *Psihološki portret Slovencev*, *Znanstveno in publicistično središče*, Ljubljana.
14. Musek, J. (1994b). *Osebnost in vrednotne usmeritve*. *Psihološka obzorja* 3 (1), 13-28.
15. Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. Basic Books, New York.

16. Musek, J. (1994c). Prosocialni in proindividualni vidik osebnosti. V: T. Lamovec (Ed.). Psihodiagnostika osebnosti 2. Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 315-340.
17. Musek, J. (1994d). Lestvica vrednost (MLV). V: T. Lamovec (Ed.). Psihodiagnostika osebnosti 2. Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 229-239.
18. Offer, D., Ostrov, E., Howard, K.I., Atkinson, R. (1988). The teenage world: adolescents' self-image in ten countries. Plenum Publishing corporation, New York.
19. Offer, D., Sabshin, M. (1974). Normality: theoretical and clinical concepts of mental health. Basic Books, New York.
20. Safont, C. (1992). Orientation de soi a l'adolescence: ses relations avec l'estime de soi et la competence sociale. (Lille-These).
21. Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*. 74 (1), 3-17.
22. Zupančič, M. (1994). Socialna in moralna zrelost. V: T. Lamovec (Ured.) Psihodiagnostika osebnosti 2. Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 153-204.

THE BASIC PREMISES OF THE MODEL

This paper aims to present a theory which has been proposed by Demetriou and his colleagues (Demetriou, Efklides, & Platsidou, 1993a) with the aim to offer a comprehensive interpretation of the structure, the functions and the development of the human mind which is more congruent with empirical evidence than other alternative theories of cognitive development. Like any other theory of cognitive development, this theory deals with three fundamental questions regarding the human mind. Specifically, it aims to highlight (i) the structural organization of our cognitive system, (ii) how it develops with age, and (iii) which mechanisms are responsible for the kind of structures and the developmental patterns we observe. This theory is one among several alternative theories of cognitive development which were proposed after the fall of the Piagetian paradigm (i.e., Case, 1985, 1992; Fischer, 1980; Halford, 1993; Pascual-Leone, 1970).

STRUCTURAL AND DEVELOPMENTAL DIMENSIONS OF HUMAN INFORMATION PROCESSING: LONGITUDINAL AND CROSS-CULTURAL EVIDENCE

Maria Platsidou, Andreas Demetriou, &
Zhang Xiang Kui

THE BASIC PREMISES OF THE MODEL

This paper aims to present a theory which has been proposed by Demetriou and his colleagues (Demetriou, Efklides, & Platsidou, 1993a) with the aim to offer a comprehensive interpretation of the structure, the functions and the development of the human mind which is more congruent with empirical evidence than other alternative theories of cognitive development. Like any other theory of cognitive development, this theory deals with three fundamental questions regarding the human mind. Specifically, it aims to highlight (i) the structural organization of our cognitive system, (ii) how it develops with age, and (iii) which mechanisms are responsible for the kind of structures and the developmental patterns we observe. This theory is one among several alternative theories of cognitive development which were proposed after the fall of the Piagetian paradigm (i.e., Case, 1985, 1992; Fischer, 1980; Halford, 1993; Pascual-Leone, 1970).

The origins of this theory may be traced almost 20 years back, when Demetriou and Efklides first started in the University of Thessaloniki their studies on the structure of the human mind (Demetriou & Efklides, 1985, 1988, 1989). Since then, they have continuously worked in this field with their colleagues (Demetriou & Efklides, 1994; Demetriou, Efklides, Papadaki, Papantoniou, Economou, 1993b; Demetriou, Efklides, & Platsidou, 1993a; Demetriou, Gustafsson, Efklides, & Platsidou, 1992; Demetriou, Platsidou, Efklides, Metallidou, & Shayer, 1991; Efklides, Demetriou, & Metallidou, 1994). The theoretical model, which grew out of this research endeavour, is still under formation (i.e., revised, transformed, elaborated, enriched, and expanded). Thus, in the pages below we shall attempt to outline the postulates, hypotheses and findings of the theory that are presently accepted in Thessaloniki.

According to Demetriou (1993), this theory draws from three different traditions in psychology. The concern about the nature of knowledge and understanding of different phases of development comes from the Piagetian tradition. The methods for the delimitation of cognitive structures and the specification of the individual differences both in structure and development come from the psychometric tradition. Finally, the modelling of the processing characteristics and requirements of the different structures come from modern cognitive psychology, the theory of human information processing in particular. In other words, this theory may be seen as an attempt to integrate the strong points of the developmental, the psychometric and the cognitivist tradition into a comprehensive system.

The paper will be organized in two parts: In the first part, we shall outline the general architecture of mind as proposed by the theory. In the second part, we shall focus on the structural constituents of one of the levels of mental architecture, namely, the system which is responsible for information processing. Specifically, we shall present a series of experiments conducted to specify the structure and development of this system and its relations to the other systems described by the theory.

PART I

The architecture of the developing human mind

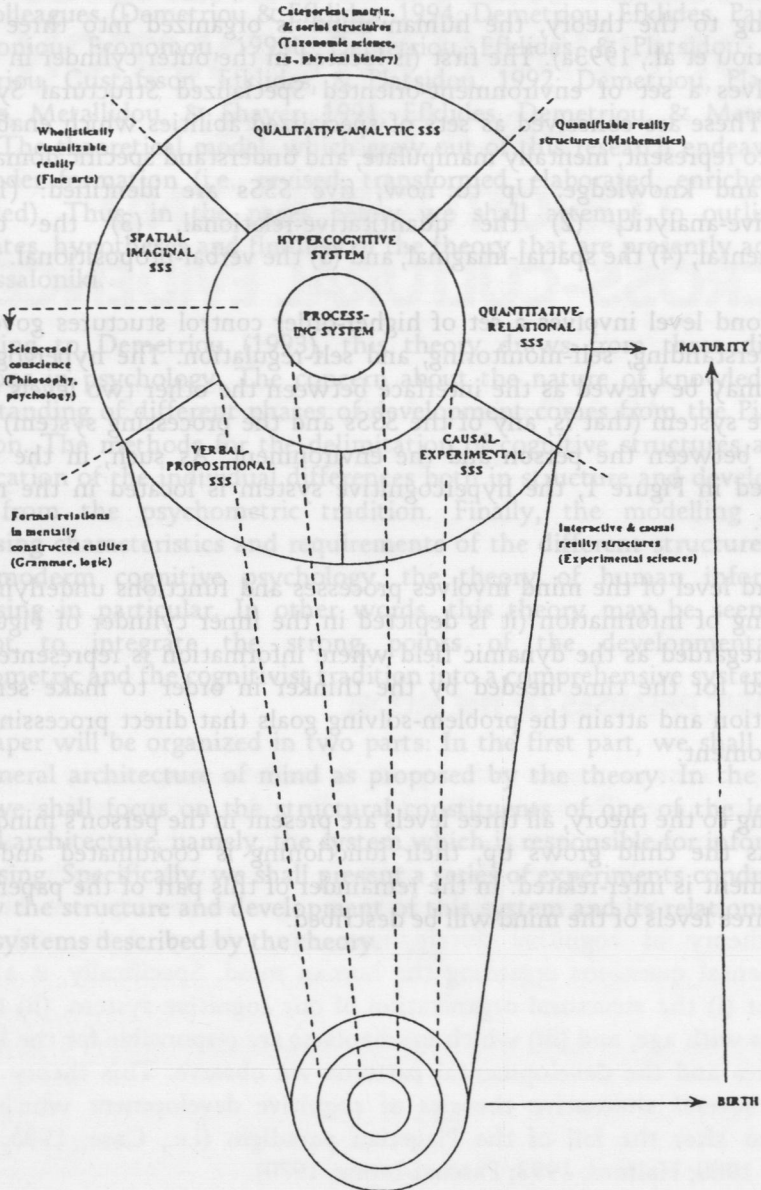
According to the theory, the human mind is organized into three levels (Demetriou et al., 1993a). The first (is located in the outer cylinder in Figure 1) involves a set of environment-oriented Specialized Structural Systems (SSSs). These are conceived as sets of specialized abilities which enable the person to represent, mentally manipulate, and understand specific domains of reality and knowledge. Up to now, five SSSs are identified: (1) the qualitative-analytic, (2) the quantitative-relational, (3) the causal-experimental, (4) the spatial-imaginal, and (5) the verbal-propositional.

The second level involves a set of higher-order control structures governing self-understanding, self-monitoring, and self-regulation. The hypercognitive system may be viewed as the interface between the other two levels of the cognitive system (that is, any of the SSSs and the processing system) or, in general, between the person and the environment. As such, in the model illustrated in Figure 1, the hypercognitive system is located in the middle cylinder.

The third level of the mind involves processes and functions underlying the processing of information (it is depicted in the inner cylinder of Figure 1). This is regarded as the dynamic field where information is represented and processed for the time needed by the thinker in order to make sense of information and attain the problem-solving goals that direct processing at a given moment.

According to the theory, all three levels are present in the person's mind from birth. As the child grows up, their functioning is coordinated and their development is inter-related. In the remainder of this part of the paper, each of the three levels of the mind will be described.

Figure 1. The general model of developing mind (from Demetriou et al., 1993a).



The SSSs: Structure and domains of application

The first level involves a set of specialized structural systems (SSSs). Each of the SSSs is considered to be a universe of knowledge acquisition, representation and processing schemes or components. These are fused together under the guidance of the principles which govern the functioning and organization of our cognitive apparatus (Demetriou et al., 1993a). These are the principles of domain specificity, procedural-computational specificity, symbolic bias, subjective distinctness of cognitive schemes or components, and developmental variation. Each of these principles implies, respectively, that if several component abilities are concerned with the same reality domain, bear on the same formal and procedural properties, tend to be represented through the same symbol system, and are felt or recognized by the thinker herself as being similar, then it is assumed that they will be coordinated to form an SSS. Specifically, the first principle (*domain specificity*) implies that component abilities which are concerned with the same reality domain tend to be integrated into the same SSS. According to the principle of *procedural-computational specificity*, the mental acts and computational characteristics of each SSS bear on common formal and procedural properties that preserve the domain's structural and dynamic characteristics. In order to function efficiently, each SSS is biased toward those symbolic systems which are more conducive than others to the representation of its own properties and relations and to the efficient application of its own operating processes on the elements of the reality domain concerned (the principle of *symbolic bias*). The principle of *self-mapping (subjective distinctness)* states that cognitive experiences which differ between each other according to the three principles above are felt or cognized by the person as distinct of each other; otherwise, they are felt to be equivalent. On the basis of these feelings, the person gradually constructs mental maps of cognitive processes which reflect their objective organization. The principle of *developmental variation* states that the different SSSs and even the different components within an SSS may follow partially independent developmental trajectories. This is due to the fact that it is unlikely that a person would either distribute his time evenly across different reality domains or never come across a given domain. Preferences and motivation play an important role in person's involvement with each reality domain or SSS (Demetriou, Pachaury, Metallidou, Kazi, in press).

It has already been mentioned that five SSSs have been identified until now. A series of studies have investigated the composition, development, and

domain affiliation of each SSS. The brief description below is based on these studies.

The qualitative-analytic SSS specializes on the representation and processing of similarity and difference relations (Demetriou et al., 1993a). Its functioning is based on the specification and disentangling of the various properties that may co-define the objects of reality. Once this is possible, the various properties can be treated as pure objects of thought activity (e.g., the "greenness" or the "redness", the "squareness" or the "circularness" of the objects are combined to build the concepts of green squares and circles and red squares and circles). Thus, this SSS is the basic production mechanism underlying the representation and processing of categorical and serial structures. The field of formal knowledge related to this SSS is taxonomic science, for example, physical history.

The spatial-imaginal SSS is directed to those aspects of reality which can be visualized by the mind's eye as integral wholes and processed as such. This system involves abilities such as mental rotation, image integration, and image reconstruction. Evidently, this SSS comes out of and directs the activities which are related to location and orientation in space. Fine arts are evidently related to this SSS (Demetriou & Efklides, 1989; Demetriou, Loizos, & Efklides, in preparation).

The quantitative-relational SSS is concerned with the quantifiable aspects of reality. This system involves three sets of abilities. (a) *Abilities of quantitative specification and representation*: Counting acts, such as pointing, and quantification symbols may be taken as the overt manifestations of these abilities. These indicate that the system is prone to quantify the environment. (b) *Abilities of dimensional-directional construction*: They refer to operations enabling the person to specify different types of quantitative relations. For instance, increase or decrease which may be regular or irregular, linear or curvilinear, etc. These abilities underly the dimensionalization of reality. (c) *Abilities of dimensional-directional coordination*: These enable the thinker to grasp and specify inter-dimensional relations. They are the basis of complex mathematical thinking such as proportional reasoning (Demetriou et al., 1991; Demetriou et al., in press).

The causal-experimental SSS is applied on causal reality structures. It is directed at disembodiment of cause-effect relations out of broader networks of phenomenally relevant but essentially irrelevant relations in regard to a

phenomenon, and at building models representing these networks of relations. *Combinatorial abilities* form the cornerstone of this SSS. *Hypothesis formation abilities* enable the person to induce predictions about possible causal connections on the basis of data patterns. *Experimentation abilities* enable the person to "materialize" hypotheses in the form of experiments. The isolation-of-variable ability is a good example of this set of abilities. Finally, *model construction abilities* enable the person to properly map the results of experimentation with the original hypothesis in order to arrive at an acceptable interpretative framework or theory. Obviously, all experimental sciences are related to this SSS (Demetriou et al., 1993b).

The last is the verbal-propositional SSS which is concerned with the formal relations between mental elements. The main characteristic of this SSS is the ability to differentiate the contextual from the formal elements of a series of statements and operate on the latter. Grammar and logic are some of the relevant knowledge fields (Efklides, Demetriou, & Metallidou, 1994).

It must be noted that, besides the five SSSs discussed here, there may also be other SSSs in operation that are yet to be discovered, such as a musical or a bodily-kinesthetic SSS, as Gardner (1983) maintained. In fact, our recent studies suggested that social understanding and drawing have all properties that would justify considering them as SSSs equivalent to these discussed above (Demetriou, Kazi, Platsidou, Sirmali, Efklides, & Kiosseoglou, submitted).

The hypercognitive system: Structure and functioning

The second level involves the hypercognitive system. This is a domain-general system that involves models, rules, and strategies, underlying self-understanding, self-monitoring and self-regulation. In other words, these models, rules, and strategies are the means which enable the person to make meaning out of and regulate both her own cognitive activity and her interactions with the environment. For this reason, it is regarded as the interface between (a) the person and the environment, (b) any of the SSSs, and (c) the various SSSs and the processing system to be specified below.

Thus, what has come to be known as metacognition is part of the hypercognitive system. The term metacognition conveys the assumption that the functions associated with it come after cognition. However, it has been

shown that these functions may as well come before and shape cognition (Demetriou & Efklides, 1989). The term hypercognition is neutral in this regard and, thus, it can accommodate both aspects. Moreover, hypercognition is a more accurate term, as it refers to functions applied on the other cognitive systems. Also, for reasons that will become obvious in the following pages, concepts like "personal theory of mind", and "implicit theories of intelligence" are included in the hypercognitive system (Demetriou et al., 1993a; Demetriou, Makris, & Adecocya, 1992).

This system seems to exert its control on the functioning of intelligence at two different levels. At a macro-functional level, hypercognition frames the person's general orientation to how reality is to be represented and processed. Thus, at this level, the system refers to the person's ideas about intellectual functioning. This may involve three integral components: (a) *A model of intelligence* which specifies what is smart or dull in a given environment. (b) *A model of cognitive organization and functioning* which specifies what cognitive functions exist (for example, memory vs. perception or remembering vs. thought) and how they can be efficiently used (i.e., rehearsal is effective for a short list of digits but organization for a long one). The «theory of mind» which refers to the person's understanding that behaviour is mediated by mental states (Wellman, 1990) is part of this model. (c) *A model of oneself as an intelligent being*: This model specifies the person's self-image and preferences as a cognitive being. According to Demetriou et al. (1993a), the hypercognitive system is operational from a very early age, if not from birth. The claim is in agreement with recent views (e.g., Karmiloff-Smith, 1992) that self-awareness and self-regulation are biologically given and located in specific areas of the brain.

At a micro-functional level, the hypercognitive system controls on-line cognitive functioning. As such, this system is involved in making decisions of three kinds: (a) The first set of decisions refers to the SSS-task affiliation. This is a group of decisions aiming to ensure that the right SSS and the most relevant task-specific schemes will be brought to bear on the task at hand. (b) The second set of decisions refers to the efficient use of these schemes in relation to the resources of the processing system. (c) The third set of decisions aims to evaluate the outcomes of processing and project these evaluations on the macrofunctional level. Thus, every problem solving attempt contributes to the refinement of the mind's hypercognitive maps which will be called upon during the future problem solving attempts.

The information processing system: structure and development

To be able to use efficiently any of the SSSs, one would have to be able to keep in mind the goal set to oneself and also sets of representations related to the information involved in the problem to be solved. This minimum requirement is necessary for the solution of any relatively complex problem because it enables the thinker to choose an optimum solution among alternatives. However, if this requirement is to be met, the person must possess a system in which information can be represented and processed for the time needed to define the problem goal and envisage alternative solutions to it. This is the processing system. This system is defined as a dynamic field where information is represented (that is, encoded, sorted out, and kept active) and processed (that is, connected, compared, transformed, or combined) for as long as it is required by the thinker in order to make sense of and use this information to attain a current mental goal (Demetriou, 1993). Understanding the nature and functioning of this system is important because it underlies practically any meaning making and problem solving endeavor to the one or the other extent. According to the theory, the processing system is defined in terms of three dimensions. That is, (i) processing speed, (ii) control of processing, and (iii) storage (Demetriou et al., 1993a). Speed of processing refers to the maximum speed at which a given mental act may be efficiently executed. Control of processing refers to a mechanism which functions under the guidance of the task-goal like a filter permitting only goal relevant schemes to enter processing space. Storage refers to the maximum number of schemes that the mind can efficiently activate at a given moment.

These three dimensions are considered to be both distinct of each other and interrelated. That is, the faster one is as a processor, the more information units one would be able to process in a standard time unit. Therefore, the more efficient one would eventually be in sorting out the goal-relevant from the goal-irrelevant schemes. In turn, the more efficient one is in regard to speed and control of processing, the better one would be in using one's storage potential. This is so because the right information units will occupy this potential for the minimum time required to grasp the concept defined by them and assemble the response needed (Demetriou, 1993). Furthermore, the theory assumes that improvement in the functioning of the processing system, caused by either development or practice, result in better problem-solving. In other words, changes in the processing system affect cognitive functioning at the level of the complex problems which have been of primary

concern to Piaget, the psychometric theories of intelligence, or traditional cognitivist theories of problem-solving (Demetriou et al., 1993a). The studies to be described in Part II are directly concerned with the assumption of the theory about the processing system.

PART II

1st Study

In this part, two studies will be presented which were carried out to illuminate various aspects of the processing system. In the past, many investigators studied the information processing capacity. Although it is commonly accepted that processing capacity is a complex concept to be defined in reference to multiple parameters (Wickens, 1974), most theorists have focused only on single parameters. Pascual-Leone (1988) regarded mental power, which is equivalent to storage, as the general capacity which is responsible for activating and representing the problem goal and the problem-relevant schemes. He suggested that the development of mental power is the mechanism which drives cognitive development. Kail (1986; Kail & Salthouse, 1994) has extensively investigated the development of speed of processing in various task conditions but he never explicated how speed of processing may be related to cognitive development. Case's (1985) definition of capacity is partly similar to Pascual-Leone's. He has studied the development of storage space and its relations with speed of processing. In his theory, these parameters are interrelated. The more efficient a person becomes in processing information (that is, the faster he becomes in processing information), the larger is the number of units of information this person can store in working memory. Schneider & Shiffrin (1977; Shiffrin & Schneider, 1977) have underscored the role of the control function in the information processing capacity. They proposed a two-process theory of human information processing; automatic processing is the activation of a learned sequence of elements in long-term memory that is initiated by appropriate inputs and then proceeds automatically, without subject control, without stressing the capacity limitations of the system and without necessarily demanding attention. Controlled processing is a temporary activation of a sequence of elements that can be set up quickly and easily but requires attention, is capacity limited, and is controlled by the subject.

From this short overview it is apparent that there is no comprehensive study of the interrelations which unite the three components into an integrated system. Nor are there any comprehensive studies of the dynamic relations between the three components and other cognitive processes underlying problem solving.

The first study to be described has been designed with the aim to contribute to this point (Demetriou et al., 1993a). Specifically, this study aimed, first, to investigate the individual status of each of the three dimensions of the processing system and specify their interrelations. Second, the study also aimed to examine the relations between these dimensions and one of the specialized structural systems described above. For the purposes of the present study the quantitative-relational SSS was involved.

METHOD

Participants

A sample of 65 participants was tested. Of these participants, 16, 17, 16, and 16 were, respectively, 8, 10, 12, and 14 years old. They were drawn from the third, the fifth, the seventh and the ninth school grade, respectively. Males and females were almost equally represented. The participants were Greeks and they came from upper-middle-class families. The participants were re-tested with the same tasks six months after the first testing. At the second testing, all participants had moved to the next school grade.

Tasks

The participants were tested with a series of task batteries addressed to the three dimensions of the processing system (that is, processing speed, control of processing, and working memory) and also to several of the abilities involved in the quantitative-relational SSS.

Speed and control of processing tasks. To measure processing speed and control of processing a Stroop-like task (Stroop, 1935) was devised (Demetriou et al., 1993a). In this task, participants were presented with a series of cards, each showing a word that was a color name. Each of the word-stimuli was presented in two conditions; in the compatible condition, the

meaning of the word and the ink-color in which it was written was the same (e.g., the word "red" written in red). In the compatible condition, the meaning of the word and the ink-color were different (e.g., the word "red" written in green). In each condition, the participants were asked either to read the word or to name the ink-colour as fast as possible.

Response time in reading the word in the compatible condition was taken to measure speed of processing; response time in naming the ink-color in the incompatible condition was regarded as a measure of control of processing. According to previous research (Dyer, 1973; MacLeod, 1991), reading a word in the compatible condition is an automated response which is facilitated by the fact that both aspects of the stimulus (i.e., meaning and color) are the same. Thus, in this condition, response time in reading the word was taken to measure speed of processing. Conflict-raising stimuli, such as naming the ink-color in the incompatible condition, require control in the execution of the response. That is, the person has to suppress the response to the irrelevant aspect of the stimulus, which is the more familiar one, in order to respond to the relevant but less familiar aspect (that is, naming the ink-color instead of reading the word). Thus, reaction time in naming the ink-color in the incompatible condition was regarded as a measure of control of processing (Jensen, 1965; Jensen & Rohwer, 1966).

Working memory tasks. Working memory was tested with two tests devised by Case (1985), the Counting Span Test (CST) and the Ratio Span Test (RST). Both tests assessed children's ability to store and recall a series of digits representing the results of counting. The tests involved a series of cards which were presented successively in sets of 2 to 7 cards. Each card depicted a number of red and green dots.

In the first test, participants were instructed to count the red dots only, store the resultant digit in memory, and recall the complete series of digits upon presentation of a white card. Thus, in each set 2, 3,...7 cards had to be counted before the presentation of the white card. According to Case's theory, counting is a dimensional operation. The second test was identical to the first, except that the participant was asked to evaluate, store, and recall the ratio between the red and the green dots. This is a vectorial operation in that it requires the person to coordinate two numerical dimensions rather than to work with just one. Performance on the two working memory tests was scored with two scores. Each score was equal to the highest level of items the participant successfully recalled in each test. These scores were

indicative of the participant's storage capacity on the dimensional and the vectorial developmental stage, respectively.

Quantitative-relational tasks. Three task batteries were used to test three of the component abilities of the quantitative-relational SSS (Demetriou et al., 1991). The first addressed the ability to perform the four basic arithmetic operations in combination to each other. Participants were given a series of standard arithmetic equations in which one or more arbitrary symbols were used to stand for one or more arithmetic operations to be performed on the numbers involved. The participant's task was to specify the missing operation(s), e.g., (i) $5*3=8$, (ii) $[3*5]*5=10$, (iii) $[3*2*4]*5=7$, (iv) $[3*2]*4=[12*1]*2$. The items were made to tap four levels of difficulty, each corresponding to the number of the operations missing from the equation.

The second task addressed the ability to solve simple algebraic equations. The items also spanned four levels of difficulty. At the first level of difficulty, the solution could be directly deduced from the elements given or defined by operating on them (e.g., $a+5=8$, $a=?$). The problems at the second level required coordination of two well-defined structures so as to specify the value of a third unknown element (e.g., $m=3n+1$, $n=4$, $m=?$). The third-level items required to operate on undefined structures (e.g., $r=s+t$, $r+s+t=30$, $r=?$). The items on the fourth level required coordination of undefined structures and understanding of the role of letters as generalized numbers or symbols of variables (e.g., «when is it true that $L+M+N=L+P+N$?»).

The third task battery was addressed to proportional reasoning. Following Noelting (1980), in this task participants had to judge the relative intensity of the color of two mixtures involving part pure paint and part solvent. It involved items spanning four difficulty levels. In the first, the mixtures involved fully equivalent ratios (e.g., $[1p,1s] : [2p,2s]$, each pair of numbers referring to the parts of paint (p) and solvent (s) in mixture A and B, respectively). The second level involved partially equivalent ratios (e.g., $[4p,2s] : [2p,1s]$). The third level involved ratios of ordered pairs with two corresponding terms being multiples of one another (e.g., $[2p,1s] : [4p,3s]$). The fourth level involved ratios without corresponding items (e.g., $[5p,7s] : [3p,5s]$). Thus, lower-level items provided intuitive support to the processing of the proportional relations involved, whereas higher-level items required exact quantification. Due to their difficulty, the second and the third task batteries were administered to the youngest group of participants only in the second testing.

RESULTS AND DISCUSSION

The structure of abilities

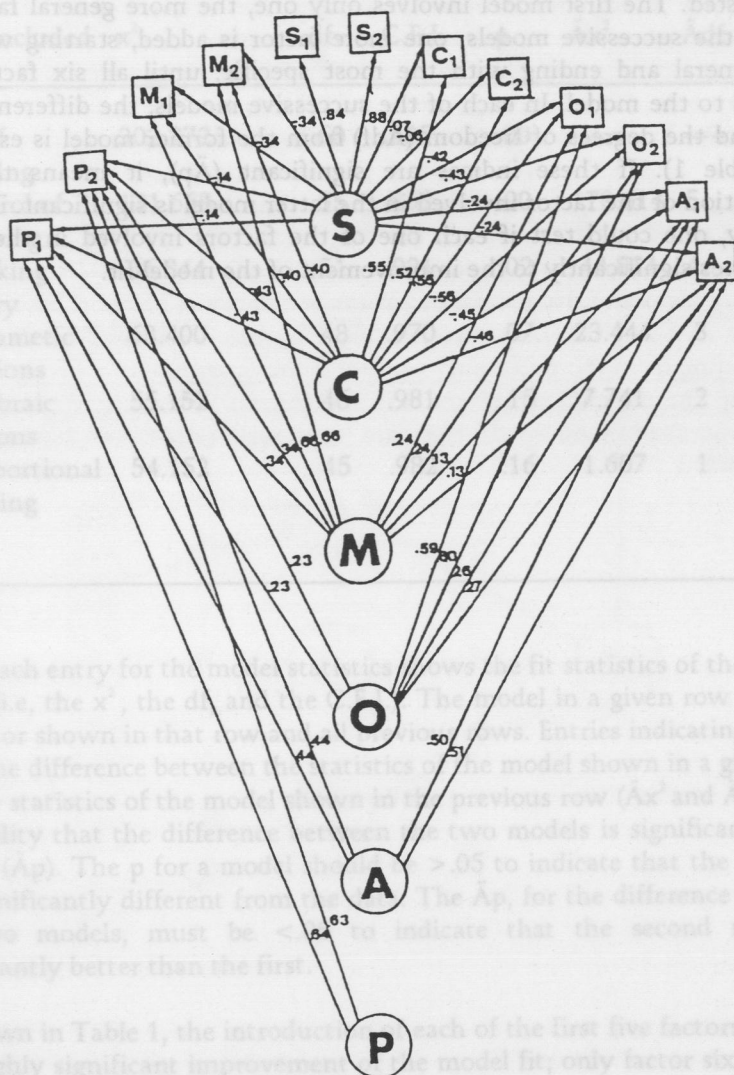
The structure and the relations between the three dimensions of the processing system and between these dimensions and the cognitive abilities tested in this study were explored by means of confirmatory factor analysis. For this purpose, the EQS statistical program was used (Bentler, 1989). Two models were found to fit the data equally well. Each one accomodates the data from a different point of view.

The first model was built according to the hypothesis that the tasks involved in the study represent processes ranging from the very basic level of the speed of processing to the advanced SSS-specific abilities in a clearly nested way. That is, there were simple tasks mapping only speed of processing (i.e., the compatible Stroop-like conditions). The incompatible Stroop tasks addresses primarily to control of processing but speed of processing was also required for the response to be efficiently executed. The working memory tasks were more demanded; it was assumed that they involved storage, plus the two basic processing components mentioned above, that is, speed and control of processing. In regard to the quantitative-relational batteries, the arithmetic operations task were taken to involve the basic quantitative ability to which it was addressed, plus the three dimensions of the processing system (i.e., processing speed, control of processing, and storage). The algebraic and the proportional reasoning tasks involved the processing dimensions, the basic arithmetic ability, and, at least, the specific ability they tested, namely, the algebraic and/or the proportional.

Thus, the model based on the above hypothesis was tested with the nested factor method (Gustafsson, 1994). This model, which is depicted in Figure 2, involves six factors: the measures representing processing speed were related to only one factor (S). The measures representing control of processing were related to the first factor and also to a second factor (C). The working memory tasks were related to these two factors plus a third factor (M). The tasks representing arithmetic operations were related to a fourth factor (O) in addition to the first three factors. Tasks representing the algebraic abilities were related, additionally, to a fifth factor (A) and tasks representing the proportional reasoning involved the above five plus a sixth factor (P). So defined, factors 1, 2, 3, 4, 5, and 6 can be taken to represent speed of processing, control of processing, memory, a basic quantitative-relational

ability and two advanced quantitative-relational abilities (i.e., algebraic and proportional), respectively. The fit of the model to the data was excellent ($\chi^2(45)=54.152$, $p=0.160$, $CFI=0.982$).

Figure 2. The nested-factor model fitting subjects' performance on tasks assessing speed of processing (S), control of processing (C), working memory (M), and three quantitative-relational tasks, the arithmetic operations (O), the algebraic equations (A), and the proportional reasoning (P).



As it was said previously, this model was fitted with the nested factor method. This method was used because it provides a unique advantage. Not only it defines the factors which are mapped by the tasks (like every other factor model does), but it also gives a statistical criterion to estimate whether the contribution of each one of the factors involved in the model is significant. According to the procedure for testing nested factor models (Demetriou et al., 1993a; Gustafsson, 1994), a series of successive models has to be tested. The first model involves only one, the more general factor. In each of the successive models, one more factor is added, starting with the most general and ending with the most specific, until all six factors are included to the model. In each of the successive models, the difference of χ^2 ($\Delta\chi^2$) and the degrees of freedom (Δdf) from the former model is estimated (see Table 1). If these indices are significant (Δp), it means that the contribution of the factor involved in the latter model is significant. Thus, in this way, one could test if each one of the factors involved in the model contributes significantly to the improvement of the model fit.

addresses primarily to control of processing. Speed of processing was also required for the response to be efficiently executed. Working memory tasks were more demanding, as they involved storage, plus the two basic processing components mentioned above, that is speed and control of processing. In regard to the progressive reasoning batteries, the arithmetic operations task were taken to measure the basic quantitative ability to which it was addressed, plus the three dimensions of the processing system (i.e., processing speed, control of processing, and memory). The algebraic and the proportional reasoning tasks involved the progressive dimensions, the basic arithmetic ability, and, at least, the specific ability they tested, namely, the algebraic and/or the proportional.

Thus, the model based on the above hypothesis was tested with the nested factor method (Gustafsson, 1994). This model, which is depicted in Figure 2, involves six factors: the measures representing processing speed were related to only one factor (S). The measures representing control of processing were related to the first factor and also to a second factor (C). The working memory tasks were related to these two factors plus a third factor (M). The tasks representing arithmetic operations were related to a fourth factor (O) in addition to the first three factors. Tasks representing the algebraic abilities were related, additionally, to a fifth factor (A) and tasks representing the proportional reasoning involved the above five plus a sixth factor (P). So defined, factors 1, 2, 3, 4, 5, and 6 can be taken to represent speed of processing, control of processing, memory, a basic quantitative-relational

Table 1: Results of tests of the factor-nested models to the speed of processing, control of processing, working memory, and quantitative relational tasks.

Factor included	Model Statistics			Change			
	χ^2	df	C.F.I.	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	Δp
speed of processing	302.272	60	.535	.00	-----	-----	-----
+ control of processing	131.658	55	.853	.00	170.614	5	.005
+ working memory	86.844	51	.931	.02	44.814	4	.005
+ arithmetic operations	63.400	48	.970	.07	23.444	3	.005
+ algebraic equations	55.152	46	.981	.15	7.741	2	.025
+ proportional reasoning	54.152	45	.982	.16	1.607	1	N.S.

Note: Each entry for the model statistics shows the fit statistics of the models tested (i.e, the χ^2 , the df, and the C.F.I.). The model in a given row involves the factor shown in that row and all previous rows. Entries indicating change show the difference between the statistics of the model shown in a given row and the statistics of the model shown in the previous row ($\Delta\chi^2$ and Δdf). The probability that the difference between the two models is significant is also shown (Δp). The p for a model should be $>.05$ to indicate that the model is not significantly different from the data. The Δp , for the difference between the two models, must be $<.05$ to indicate that the second model is significantly better than the first.

As shown in Table 1, the introduction of each of the first five factors resulted in a highly significant improvement of the model fit; only factor six failed to

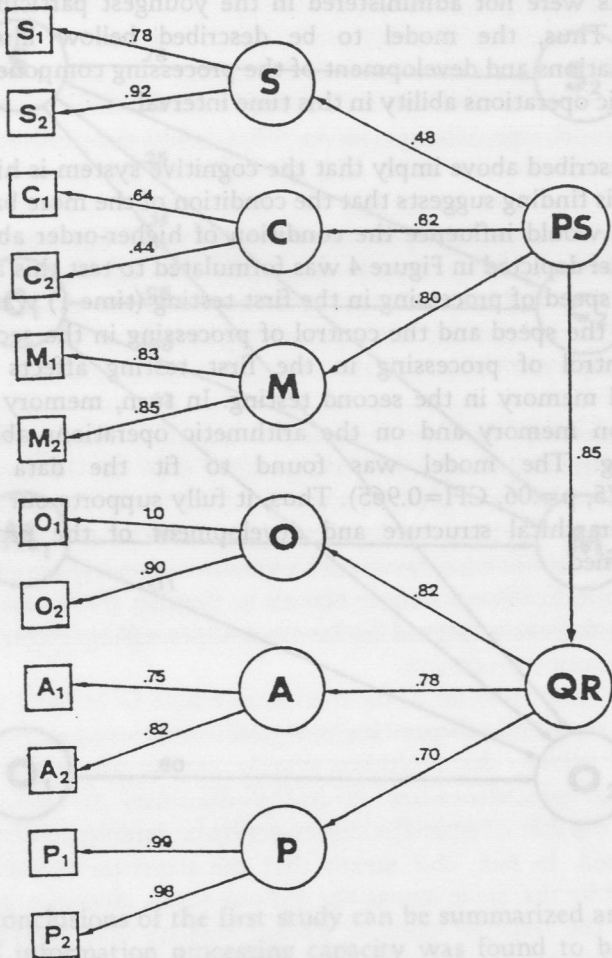
result in a significant improvement of the model fit. This indicates that the domain-free dimensions of the processing system and the domain-specific abilities described by the theory have been identified in the data. Even more, it was also found that the abilities which reside at a hierarchical level involve the abilities of all lower levels plus the abilities which are specific to this level.

The second model aimed to specify the hierarchical structure of the cognitive system. It is based on the assumption that the three components of the processing system are organized into one general system and the three subsystems of the quantitative-relational SSS are organized into another general system. Two kinds of factors are involved in this model (it is shown in Figure 3). There is a set of first-order factors, which represent each of the component abilities tested: a speed of processing factor (S), a control of processing factor (C), a memory factor (M) and three specific quantitative-relational abilities factors (O, A, P). Moreover, there are two second order factors: a general processing system factor (PS) related to the three first-order processing factors and a general quantitative-relational factor (QR) related to the three first-order quantitative-relational factors. Besides, there is a causal path running from the processing system to the quantitative-relational factor, indicating the dependence of the SSS on general processing capacity. This model was also found to fit the data very well ($\chi^2(44)=47.256$, $p=0.341$, $CFI=0.994$).

Note: Each entry for the model statistics shows the fit statistics of the models tested (i.e. the χ^2 , the df, and the CFI). The model in a given row involves the factor shown in that row and all previous rows. Entries indicating change show the difference between the statistics of the model shown in a given row and the statistics of the model shown in the previous row ($\Delta\chi^2$ and Δdf). The probability that the difference between the two models is significant is also shown (Δp). The p for a model should be $> .05$ to indicate that the model is not significantly different from the data. The Δp for the difference between the two models must be $> .05$ to indicate that the second model is significantly better than the first.

As shown in Table 1, the introduction of each of the first five factors resulted in a highly significant improvement of the model fit; only factor six failed to

Figure 3. The higher-order and causal model fitting performance on the speed of processing (S), control of processing (C), memory (M), and three quantitative-relational tasks (O, A, and P). The symbols PS and QR stand for the processing system and the quantitative-relational SSS, respectively.



The main conclusion of the first study can be summarized as follows: First, the general quantitative processing capacity was found to be composed of these components, namely speed and control of processing and storage. These are distinct processes but they are also interrelated in a hierarchical structure. Second, the study illuminated the relations between the processing system components and one of the SSSs, the quantitative-relational. Specifically, it

STRUCTURAL RELATIONS OVER TIME

Our experiment was repeated on the same participants six months later. All participants were tested twice with tasks addressed to the processing system. However, for practical reasons, only the arithmetic operations measurements are available in both testing waves; the algebraic and the proportional reasoning tasks were not administered in the youngest participants of the first testing. Thus, the model to be described below illustrates the hierarchical relations and development of the processing components and the basic arithmetic operations ability in this time interval.

The models described above imply that the cognitive system is hierarchically structured. This finding suggests that the condition of the more basic abilities earlier in time would influence the condition of higher-order abilities later. Thus, the model depicted in Figure 4 was formulated to test this assumption. In this model, speed of processing in the first testing (time 1) was defined to causally affect the speed and the control of processing in the second testing (time 2). Control of processing in the first testing affects control of processing and memory in the second testing. In turn, memory determines performance on memory and on the arithmetic operations ability in the second testing. The model was found to fit the data very well ($\chi^2(91)=112.875$, $p=.06$, CFI=0.965). Thus, it fully supports our assumption about the hierarchical structure and development of the processes and abilities concerned.

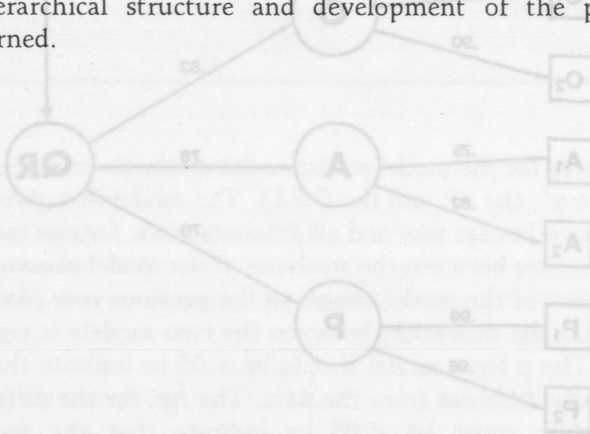
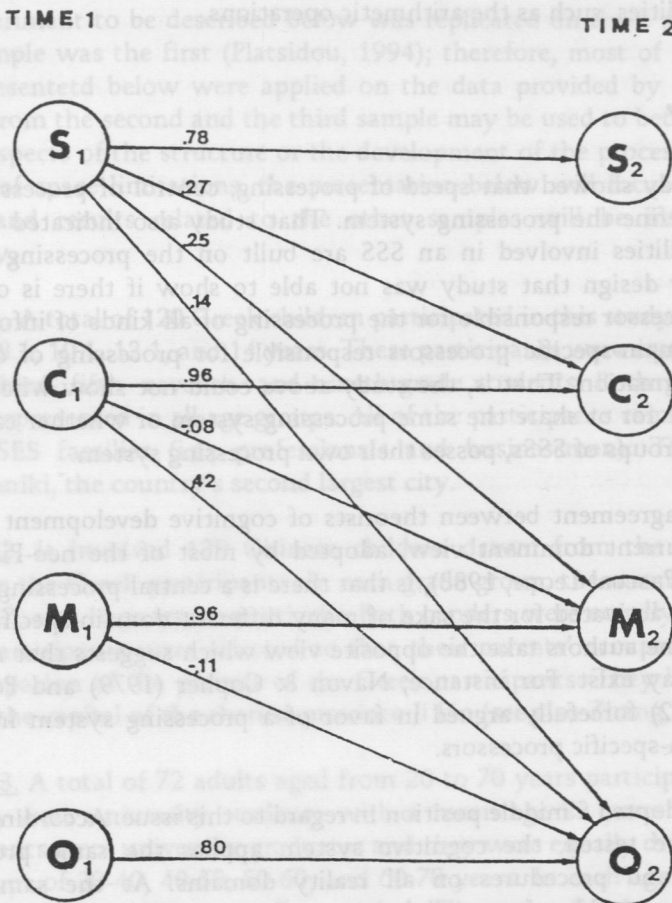


Figure 4. Causal relations between the speed of processing (S), the control of processing (C), the memory (M), and the arithmetic operations (O) factors across the two testing occasions. The values shown are standardized regression coefficients.



The main conclusions of the first study can be summarized as follows: First, the general information processing capacity was found to be composed of three components, namely speed and control of processing and storage. These are distinct processes but they are also interrelated in a hierarchical structure. Second, the study illuminated the relations between the processing system components and one of the SSSs, the quantitative-relational. Specifically, it

was found that the processing system affects higher-order cognitive abilities, such as the quantitative-relational. Moreover, it was shown that the lower-level components of the processing system affect the construction and development of both, the higher-order processing components and the cognitive abilities, such as the arithmetic operations.

2ND STUDY

The first study showed that speed of processing, control of processing, and storage co-define the processing system. That study also indicated that the cognitive abilities involved in an SSS are built on the processing system. However, by design that study was not able to show if there is only one common processor responsible for the processing of all kinds of information or many domain-specific processors responsible for processing of different kinds of information. That is, the study above could not show whether the SSSs compete for or share the same processing system or whether each SSS, or probably groups of SSSs, possess their own processing system.

There is no agreement between theorists of cognitive development on this issue. The current dominant view, adopted by most of the neo-Piagetians (Case, 1992; Pascual-Leone, 1988), is that there is a central processing system which can be activated for the sake of many different domain-specific tasks. However, some authors take the opposite view which suggests that multiple processors may exist. For instance, Navon & Gopher (1979) and Posner & McLeod (1982) forcefully argued in favor of a processing system involving many domain-specific processors.

Our theory adopted a middle position in regard to this issue. According to the hypothesis we tested, the cognitive system applies the same processing mechanisms and procedures on all reality domains. At the same time, however, it is capable of specializing its action according to the particular domain processed. In fact, this means that the structure of the processing capacity should be the same across the various tasks, although performance as indicated by the response times or storage capacity may vary across tasks belonging to different domains. Moreover, differences in performance is likely to be attributed to the effect of the symbolic systems through which information is represented in different domains. To answer this question, the following study was carried out.

METHOD

Participants

The experiment to be described below was replicated on three samples. The main sample was the first (Platsidou, 1994); therefore, most of the analyses to be presented below were applied on the data provided by this sample. Results from the second and the third sample may be used to better highlight certain aspects of the structure or the development of the processing system. Because of space limitations, the presentation below will focus on the first sample and results related to the other samples will be invoked when necessary.

Sample 1. A total of 120 Greek children participated in this study. Their mean age was 8.1, 10.1, 12.1, and 14 years. These participants were equally sampled among third- fifth- seventh- and ninth-grade students. Both genders were equally represented in all age groups. All of the participants came from upper middle SES families (i.e., professionals and businessmen). They lived in Thessaloniki, the country's second largest city.

Sample 2. It involved 120 Chinese children drawn from the same school grades as the Greek participants. In each grade group, the mean age was 8.7, 10.9, 12.7, and 15 years, respectively. Both genders were equally represented. These participants were selected so that their parents' occupation matched the occupation of the parents of the Greek participants. They lived in Chan Chuan, the capital of the Chinese province Ji Lin (see also Zhang, 1995).

Sample 3. A total of 72 adults aged from 20 to 70 years participated. Twelve of them were university students with a mean age 22 years. The rest 60 participants were university graduates and they were equally drawn from the age groups of 30-40, 40-50, 50-60, and 60-70 years. In each age group, males and females were almost equally sampled. They were Greeks and they lived in Thessaloniki.

TASKS

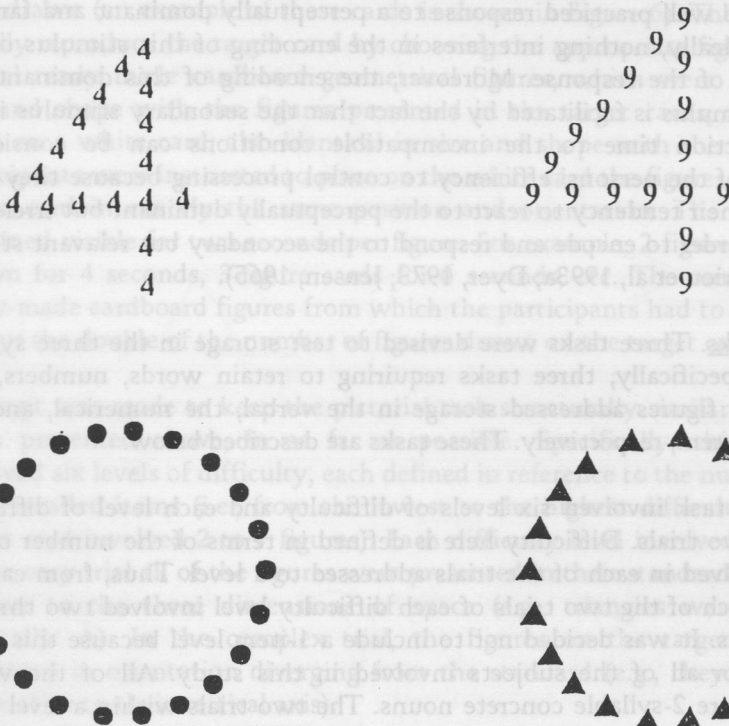
All participants were tested with tasks addressed to speed of processing, control of processing, and storage. Each of these dimensions was examined by tasks tapping three symbol systems; namely, the verbal, the numerical and the pictorial symbol system. The participants were also tested with tasks addressed to component abilities involved in three SSSs; that is, the verbal-propositional, the quantitative-relational, and the spatial-imaginal SSS. According to the principle of symbolic bias, these SSSs are related to the verbal, the numerical, and the spatial-pictorial systems, respectively. The tasks are briefly described bellow; a more detailed description of these tasks may be found in Demetriou, Kazi, Platsidou, Sirmali, Efklides, & Kiosseoglou (submitted) and in Platsidou (1994).

Speed and control of processing tasks. A series of Stroop-like tasks were devised to measure processing speed and control of processing under three symbol systems, the verbal, the numerical and the pictorial. To measure the processing components in the verbal symbol system, we tested the subjects with the Stroop-like tasks used in Study 1. For the measurement in the other symbol systems we devised two Stroop-like tasks.

In the numerical task, several «large» number digits were prepared which were composed of «small» digits (Navon, 1977; Stirling & Coltheart, 1977). Each digit-stimuli was presented in the compatible and the incompatible condition. In the former, the «large» digit was composed of the same «small» digit (e.g., a large 4 composed of small 4s); in the latter condition, the large digit was composed of other digits (e.g., a large 4 composed of small 9s). To measure speed of processing, the participants were asked to recognize the large number digit of the compatible stimuli. To measure control of processing, they were asked to recognize the small digit of the incompatible stimuli. Examples of this task is shown in Figure 5a.

domain processed. In fact, this means that the structure of information capacity should be the same across the various tasks, although performance as indicated by the response times or storage capacity may vary across tasks belonging to different domains. Moreover, differences in performance is likely to be attributed to the effect of the symbolic systems through which information is represented in different domains. To answer this question, the following study was carried out.

Figure 5. Examples of the stimuli used in the Stroop-like tasks addressed to the numerical and the pictorial symbol systems, respectively.



The task addressed to the pictorial symbol system was identical to the arithmetic Stroop-like task (see Figure 5b). This task involved geometrical figures as stimuli (Kinchla, Solis-Macias, & Hoffman, 1983; Martin, 1979). In the compatible condition, a large figure was composed of the same small figure (e.g., a large circle outlined by small circles). In the incompatible condition, the large figure was composed of a different small figure (e.g., a large circle composed of small triangles). Recognition of the large figure in the compatible condition was regarded as a measure of speed of processing; recognition of the small figure in the incompatible condition was taken to measure control of processing.

Reaction time to all three types of the compatible conditions described above (i.e., using verbal, numerical, and figural stimuli) were taken to be indicative of a person's speed of processing because the persons are asked to provide a familiar and well practiced response to a perceptually dominant and familiar stimulus; ideally, nothing interferes in the encoding of this stimulus or the production of the response. Moreover, the encoding of this dominant and familiar stimulus is facilitated by the fact that the secondary stimulus is the same. Reaction time to the incompatible conditions can be considered indicative of the persons' efficiency to control processing because they have to inhibit their tendency to react to the perceptually dominant but irrelevant stimuli in order to encode and respond to the secondary but relevant stimuli (see Demetriou et al, 1993a; Dyer, 1973; Jensen, 1965).

Storage tasks. Three tasks were devised to test storage in the three symbol systems. Specifically, three tasks requiring to retain words, numbers, and geometrical figures addressed storage in the verbal, the numerical, and the pictorial system, respectively. These tasks are described below.

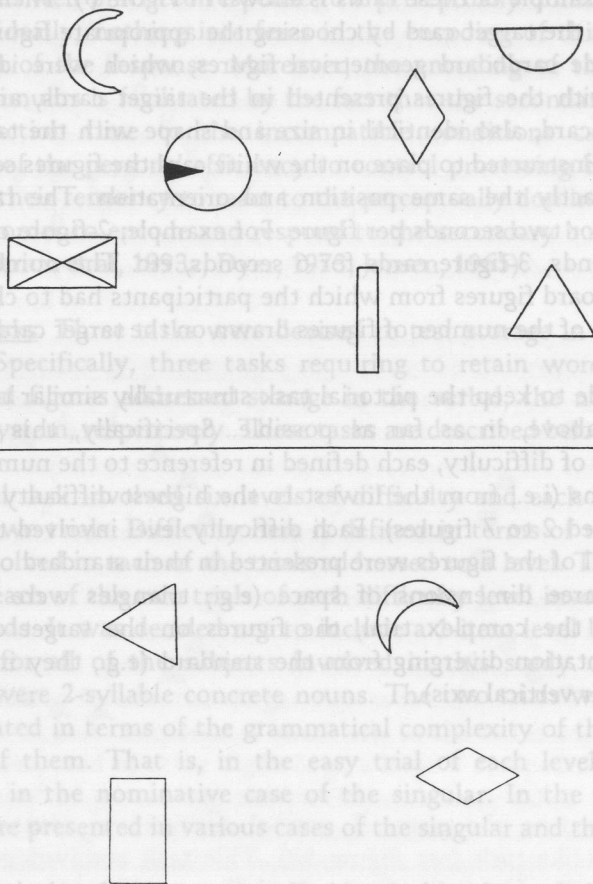
The verbal task involved six levels of difficulty and each level of difficulty involved two trials. Difficulty here is defined in terms of the number of the words involved in each of the trials addressed to a level. Thus, from easy to difficult, each of the two trials of each difficulty level involved two through seven words. It was decided not to include a 1-item level because this is far too easy for all of the subjects involved in this study. All of the words involved were 2-syllable concrete nouns. The two trials within a level were differentiated in terms of the grammatical complexity of the words involved in each of them. That is, in the easy trial of each level the nouns were presented in the nominative case of the singular. In the complex trial the nouns were presented in various cases of the singular and the plural.

The numerical task was structurally identical to the verbal task. Specifically, it involved six levels of difficulty which were defined by the number of the to-be-store numbers involved in the trials of each level (i.e., 2 to 7 for the six successive difficulty levels). Each level involved two trials, which involved 2-digit numbers of different complexity. Specifically, in the easy trial of each level only decade numbers were involved (e.g., 40, 20, 70). In the complex trial, the two digits of the numbers involved were different from each other (e.g., 84, 32, 57).

In the pictorial task the stimuli were presented visually and they had to be reproduced visuo-spatially. Specifically, in each of the items, the participants were shown a card (21 x 15 cm) on which a number of geometrical figures were drawn (an example of these cards is shown in Figure 6). Their task was to fully reproduce the target card by choosing the appropriate figures among several ready made cardboard geometrical figures, which were identical in size and shape with the figures presented in the target cards, and placing them on a white card, also identical in size and shape with the target card. Participants were instructed to place on the white card the figures seen on the target card in exactly the same position and orientation. The target card remained visible for two seconds per figure. For example, 2-figure cards were shown for 4 seconds, 3-figure cards for 6 seconds, etc. The number of the ready-made cardboard figures from which the participants had to choose was always the double of the number of figures drawn on the target card.

Attempt was made to keep the pictorial task structurally similar to the two tasks presented above, in as far as possible. Specifically, this task also involved six levels of difficulty, each defined in reference to the number of the to-be-recalled items (i.e., from the lowest to the highest difficulty level, the target card involved 2 to 7 figures). Each difficulty level involved two trials. In the easy trial all of the figures were presented in their standard orientation relative to the three dimensions of space (e.g., triangles were presented vertically: Δ). In the complex trial, the figures on the target card were presented in orientation diverging from the standard (e.g., they inclined by 45° relative to their vertical axis).

Figure 6. Examples of the stimuli used in the memory task addressed to the pictorial symbol system.



Participants were tested individually by the experimenter (one of the authors) on all three tasks described above. In each task the testing continued for as long as the participant succeeded in recalling the items. It stopped when the participant failed to recall both trials of the same level. Performance on each of the three tasks was scored with two scores, one for each of the two trials involved in the difficulty levels. Each of the two scores was equal to the number of the items involved in the highest level whose items were errorlessly recalled. For instance, a participant who obtained a score of 4 on a

trial was able to recall correctly all four items involved in the given trial of the corresponding level and - ideally - the items involved in all lower levels of this trial.

Cognitive tasks. Three paper-and-pencil task batteries were used to test complex cognitive abilities. They were addressed to three SSSs, the verbal-propositional, the quantitative-relational, and the spatial-imaginal. These SSSs are related to the verbal, the arithmetic, and the pictorial symbol systems, respectively. Each task battery involved two tests; each of the two tests addressed a different component ability of the respective SSS.

In the verbal-propositional SSS, the first test was a verbal analogy test. Participants were presented with the following four verbal analogies:

- 1) ink : pen :: paint : _____ [color, *brush*, paper]
 - 2) bed : sleep :: _____ [paper, *table*, water] : [*eating*, rai, book]
 - 3) children : parents :: family :: students : teachers :: _____ [school, *education*, lesson]
 - 4) tail : fish :: feed : mammals :: _____ [*movement*, animals, vertebrates] :::
1. propeller : ship :: wheels : car :: _____ [vehicles, *transport*, means for transportation, tools]

The participant's task was to choose the correct word among the three alternatives provided for each missing element (in the above, the correct word is printed in italics). As it can be seen, the test consisted of items which varied in difficulty. They involved either concrete or abstract concepts and they had one or two missing words.

The second test addressed the participant's ability to infer a conclusion from two premises based on logical rules. It involved four syllogisms; each of the syllogisms involved two premises and three alternative conclusions (e.g., If the animals live in the cage, then they are not happy. The bird is happy => [the bird lives in the cage; *the bird does not live in the cage*; none of the two]. The participant's task was to choose the right one (here is printed in italics) of the alternative conclusions. The validity of the conclusion must be based solely on true or false logical terms involved in the argument. The syllogisms involved in the test addressed, in two, implication and transitivity; the one of the items was of the decidable type (i.e., conceptually related to the content of the premises) and the other was of the undecidable type (see Efklides, Demetriou, & Metallidou, 1994).

In the quantitative-relational SSS, the first test was the arithmetic operations test used in Study 1. The second test was addressed to proportional reasoning (Demetriou et al., 1993a), specifically, to the ability to grasp and process proportional relations which were systematically complexified. The test involved six items; in three of them the numbers increased (i.e., $6:12 :: 8: \zeta$, $6:3 :: 8: \zeta$, $3:9 :: 6: \zeta$) and in the other three the numbers decreased (i.e., $3:1 :: 6: \zeta$, $6:8 :: 9: \zeta$, $6:4 :: 9: \zeta$), by a factor of 2, 3, and $1/3$, respectively.

The spatial-imaginal SSS was also addressed by two tasks. The first was a version of the classical Piagetian water-level task (Piaget & Inhelder, 1956), which involved two items. That is, a picture of a bottle half-full was presented and the participant's task was to draw the line indicating the water level when the bottle was to be inclined by 45° and 90° , respectively.

The second task was a mental rotation task which involved six items. Participants had to mentally rotate geometrical figures and identify their current position after a 90° , a 180° and a 270° rotation. In each case, a plain figure (e.g., O) and a figure filled with some details (e.g., \emptyset) had to be rotated.

RESULTS AND DISCUSSION

The data of this study seem appropriate to shed light on (i) the structure of the processing system and (ii) the development of each of the dimensions involved in the processing system across the different symbol systems. The analyses to be presented below are concerned with these issues.

THE STRUCTURE OF THE PROCESSING SYSTEM

In this study the three dimensions of the processing system (namely, processing speed, control of processing, and storage) and three of the SSSs (that is, the verbal-propositional, the quantitative-relational, and the spatial-imaginal) were represented. A first series of analyses aimed to test whether the structure of the processing system and the SSSs involved is the same across the three symbolic systems represented in the study. In other words, these analyses aimed to specify if performance across the different symbol systems and SSSs can be reduced to a common structure or if different structures are required for each of the different systems. Reducing everything

to a common structure would strongly indicate that a common processing system exists.

Confirmatory factor analysis was used to answer these questions. According to the theory and previous research (see Study 1), one would predict that common processing mechanisms are applied on all symbol systems. Moreover, the organization of the domain-specific processes and abilities involved in the study would be related in a nested fashion. Thus, a nested factor model which involved seven factors was fitted to the data to test this assumption. In this model (it is presented in Table 2a), the first factor corresponds to the processing speed and it is related to all other variables. Control of processing variables, storage and cognitive measures load additionally on a second factor which represents control of processing. The storage and the cognitive variables loaded additionally on a memory factor; cognitive tasks loaded on a factor representing the general cognitive ability for problem-solving. Moreover, there are three symbol-specific factors to stand for each of the three symbol systems: that is, one factor was prescribed to be related to all verbal variables, another factor to all of the numerical variables, and a third factor to all of the pictorial variables. It was found that the model fit was excellent ($\chi^2(90)=78.462, p=0.80, CFI=1.000$).

Table 2: The nested-factor models fitting the greek (a) and the chinese (b) group's performance on tasks assessing speed of processing, control of processing, storage, and the cognitive tasks

(a)

Tasks	Speed of processing	Control of processing	Storage	Cognitive ability	Verbal symbol system	Numeric symbol system	Pictorial symbol system
S(v)	.821*				.302*		
S(n)	.815*					.379*	
S(p)	.930*						-.062
C(v)	.724*	.621*			.299*		
C(n)	.722*	.200*				.461*	
C(p)	.859*	.096					.047

(continued on the next page)

(continued)

(b)

Tasks	Speed of processing	Control of processing	Storage	Cognitive ability	Verbal symbol system	Numeric symbol system	Pictorial symbol system
M(v ₁)	-.329*	-.133 .	.515*		.032		
M(v ₂)	-.376*	-.116 .	.668*		.185		
M(n ₁)	-.359*	-.168 .	.497*			-.125	
M(n ₂)	-.316*	-.086 .	.581*			-.113	
M(p ₁)	-.412*	.005 .	.231*				.618*
M(p ₂)	-.369*	.029 .	.307*				.378*
V-P ₁	-.147..	.077 .	.276*	.163 .	.101		
V-P ₂	-.288*	.098 .	.393*	.418*	-.406*		
Q-R ₁	-.473*	.005 .	.378*	.467*		-.077	
Q-R ₂	-.442*	.006 .	.254*	.530*		-.065	
S-I ₁	-.423*	.061 .	.229*	.327*			.190*
S-I ₂	-.551*	-.171 .	.318*	.411*			.309*
S(v)	.981*				.027		
S(n)	.973*					.055	
S(p)	.614*						.019
C(v)	.485*	.197*			.139		
C(n)	.723*	.353*				-.160*	
C(p)	.538*	.481*					.093
M(v ₁)	-.113 .	-.089 .	.519*		.439*		
M(v ₂)	-.321*	-.037 .	.408*		.310*		
M(n ₁)	-.177*	-.202 .	.650*			.124	
M(n ₂)	-.141 .	-.088 .	.731*			-.038	
M(p ₁)	-.160 .	-.300*	.150 .				.208*
M(p ₂)	-.207*	-.134 .	.476*				.844*
V-P ₁	-.312*	-.399*	.063 .	.263*	.031 .		
V-P ₂	-.171*	-.451*	.086 .	.428*	.253*		
Q-R ₁	-.192*	-.142 .	.201*	.472*		.160 .	
Q-R ₂	-.217*	-.015 .	.221 .	.176 .		.934*	
S-I ₁	-.107 .	-.416 *	.213*	.503*			.070
S-I ₂	-.135 .	-.048 .	.145 .	.400*			.092

Note: The symbols S, C, and M stand for the speed of processing, control of processing, and short-term memory tasks, respectively. The symbols v, n, and p stand for the symbol systems involved in the tasks, the verbal, the numerical and the pictorial. The numerals 1 and 2 indicate the two trials involved in the short-term memory tasks. The symbols V-P₁, V-P₂, Q-R₁, Q-R₂, S-I₁, and S-I₂ stand for the two tasks addressed to the verbal-propositional, the quantitative-relational, and the spatial-imaginal SSS.

This model suggests that the processing system involves the same dimensions over all symbol systems. This implies that the same processing mechanisms seem to be responsible for the processing and storage of information and for problem-solving in different symbol systems. This conclusion is supported by the fact that a study we conducted in China (see Sample 2) yielded the same result (Zhanq, 1995).

In order to test if the same model can represent performance of the Chinese sample, a multi-sample analysis was run; the model described above was fitted to the data collected from the greek and the chinese sample (the model for each sample is shown in Table 2a and 2b, respectively). The fit of this model, which involved all seven factors, was very good ($\chi^2(168)=176.870$, $p=0.30$, CFI=0.995). Therefore, it is to be concluded that the basic structure of the processing system is the same in the Chinese group as it is in the Greek. That is, it involves the basic processing capacities (speed of processing, control of processing, storage) and the specific domain-related factors, corresponding to the symbol systems addressed by the tasks.

To test the reliability of each of the factors involved in this model, the nested factor method was employed. The model was tested for the two ethnic groups in the same stepwise fashion described in Study 1; the seven factors were added one by one in the model in 7 successive runs to specify whether each one of them contributes significantly to the model fit. As it is shown in Table 3, the first six factors have a significant contribution to the improvement of the model fit. Only the last factor, which represented the pictorial symbol system, was found to be nonsignificant in both groups.

Table 3: Results of tests of the factor-nested models across the greek and the chinese group

Factor included	Model Statistics			Change			
	χ^2	df	C.F.I.	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	Δp
Speed of processing	358.526	135	.782	.00	-----	-----	-----
+ Control of processing	191.379	120	.930	.00	167.147	15	.005
+ Storage	145.029	108	.964	.01	46.350	12	.005
+ Cognitive ability	128.088	102	.975	.04	16.941	6	.010
+ Verbal symbol system	113.577	96	.983	.11	14.511	6	.025
+ Numerical symb. syst.	94.791	90	.995	.34	18.786	6	.005
+ Pictorial symb.syst	86.260	84	.998	.41	8.531	6	N.S.

An inspection of the loadings suggests some interesting similarities and differences between the two ethnic groups. Specifically, the first factor is very strong in both groups and, as it was expected, it loads higher on the processing speed measures; this factor represents processing speed. The second factor (processing control) loads high on the control of processing measures in the chinese group; in the greek group it deviates from expectation to some extent because, although it has its higher loadings on two of the three processing control variables, it loads nonsignificantly on the pictorial processing control variable. In the third factor, which was meant to reflect storage, the loadings were similarly loaded on the respective variables in both groups. The fourth factor, which represented the general cognitive

ability for problem-solving, loaded significantly on the respective variables, with one exception in both groups. Likewise, the three symbol system factors were closely associated with their corresponding tasks in the two groups. These findings lead to the conclusion that the architecture of the human cognitive system can be represented by the model suggested by the theory of Demetriou et al.'s in two different ethnic groups, such as the Greek and the Chinese.

DEVELOPMENT OF THE PROCESSING SYSTEM

The second question to be investigated is concerned with the development of the components of the processing system and the possible effects on the development of the symbolic systems involved. That is, how do the various dimensions of the processing system change with age and do these changes vary as a function of symbol systems?

The reader is reminded that all of the tasks described above were also given to participants aged from 20 to 70 years (Sample 3). Thus, we have been able to specify the changes that come with age in all dimensions of the processing system in an age range from 8 to 70 years. Figures 7 shows the development of the speed and the control of processing and storage during this age span. It is obvious that both speed and control of processing improve with increasing age until 20 years, then they stay unchanged until about 35 and after this age they decline. Interestingly, change in control of processing was larger than change in speed of processing. The same pattern as also found to describe the changes in storage (see Figure 8), although changes in this dimension were smaller than changes in the other two dimensions.

Based on this principle, one would assume that the development of the components of an SSS may vary, although to a lesser extent, than across the different SSSs. Such an assumption would be supported on the basis of the fact that the familiarity of the person with different symbol systems or symbol systems connected to a domain can not be

Results showed that performance was not the same in the three tasks addressed to speed and control of processing and storage in the verbal, the numerical and the pictorial domain. Figure 7 clearly shows, performance on the

Figure 7. Mean response times in the speed of processing and the control of processing measures as a function of age and symbol system.

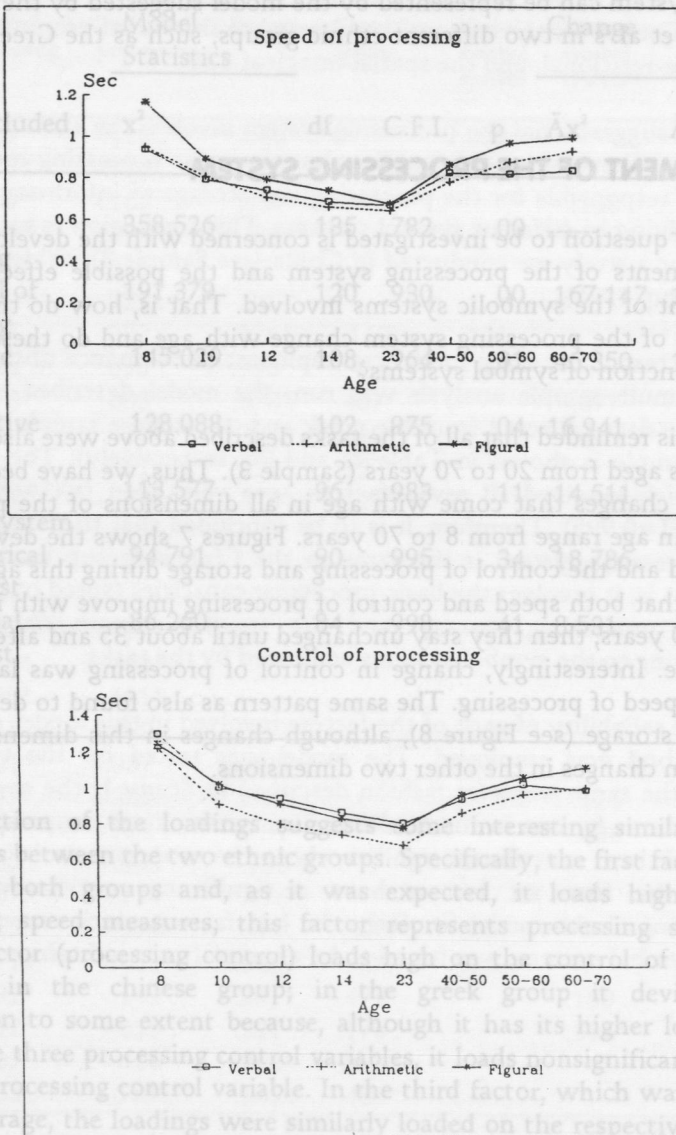
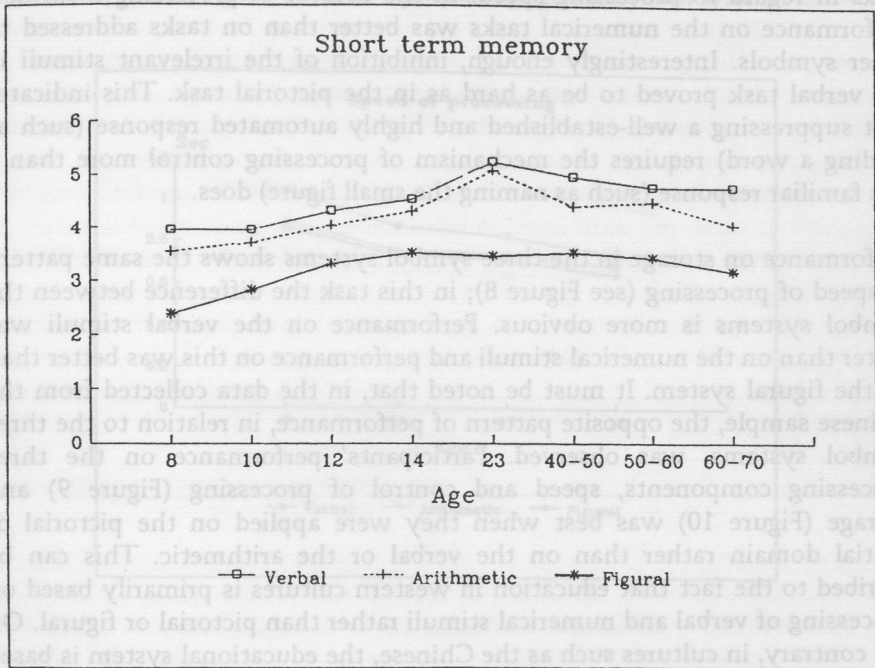


Figure 8. Mean storage scores as a function of age and symbol system.



The reader is reminded that, in the first part of the article, a set of five organizational principles were described. According to our theory, these principles guide the structure and the functioning of the cognitive system in as far as the emergence, organization and development of the SSSs is concerned. Specifically, the principle of developmental variation suggests that the different SSSs may follow partially independent developmental trajectories. Based on this principle, one would assume that the development of different components of an SSS may vary, although to a lesser extent, than components belonging to different SSSs. Such an assumption would be justified on the basis of the fact that the familiarity of the person with different sub-domains or symbol systems connected to a domain can not be identical.

This hypothesis was tested in Study 2 and it was verified. Results showed that performance was not the same in the three tasks addressed to speed and control of processing and storage in the verbal, the numerical and the pictorial domain, respectively. As Figures 7 clearly shows, performance on the

figural tasks was lower than performance on the verbal and the numerical tasks in regard to processing speed. In the control of processing measures, performance on the numerical tasks was better than on tasks addressed to other symbols. Interestingly enough, inhibition of the irrelevant stimuli in the verbal task proved to be as hard as in the pictorial task. This indicates that suppressing a well-established and highly automated response (such as reading a word) requires the mechanism of processing control more than a less familiar response (such as naming the small figure) does.

Performance on storage in the three symbol systems shows the same pattern as speed of processing (see Figure 8); in this task the difference between the symbol systems is more obvious. Performance on the verbal stimuli was better than on the numerical stimuli and performance on this was better than on the figural system. It must be noted that, in the data collected from the Chinese sample, the opposite pattern of performance, in relation to the three symbol systems, was observed. Participants' performance on the three processing components, speed and control of processing (Figure 9) and storage (Figure 10) was best when they were applied on the pictorial or spatial domain rather than on the verbal or the arithmetic. This can be ascribed to the fact that education in western cultures is primarily based on processing of verbal and numerical stimuli rather than pictorial or figural. On the contrary, in cultures such as the Chinese, the educational system is based on the processing of pictorial stimuli much more than in western cultures. This is due to the fact that the children are instructed to read and write in the ideographic writing (Biederman & Tsao, 1979; Zhang, 1995).

Figure 9. Mean performance of in the chinese sample on the speed of processing and the control of processing measures as a function of age and symbol system.

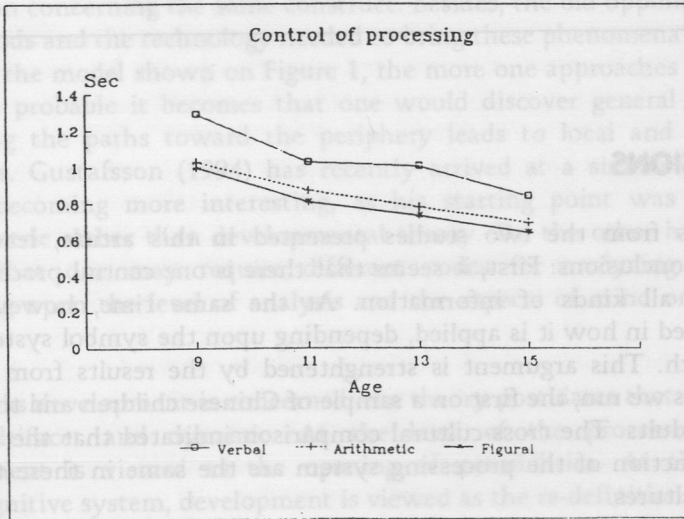
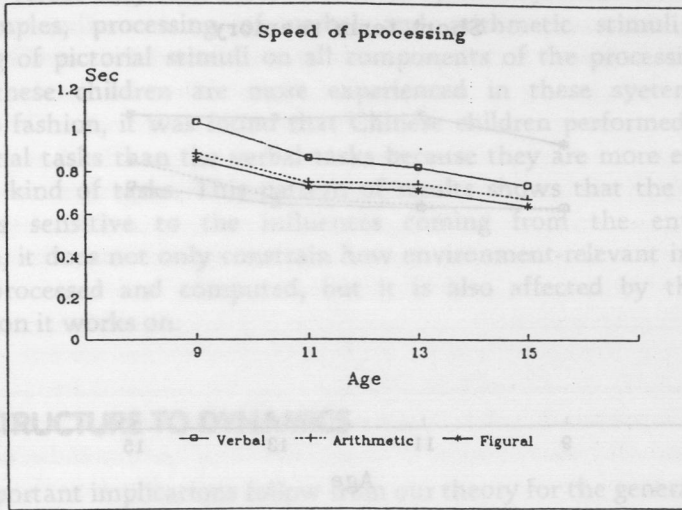
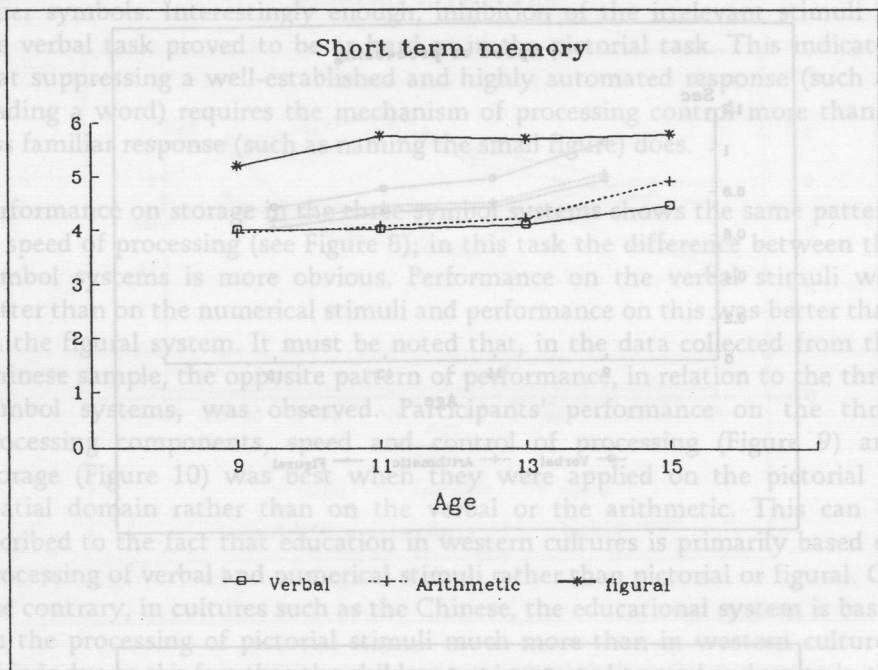


Figure 10. Mean performance of the chinese sample on the storage tasks as a function of age and symbol system.



CONCLUSIONS

The results from the two studies presented in this article, lead to the following conclusions: First, it seems that there is one central processor that applies on all kinds of information. At the same time, however, it is differentiated in how it is applied, depending upon the symbol system it has to deal with. This argument is strengthened by the results from the two experiments we run, the first on a sample of Chinese children and the second on Greek adults. The cross-cultural comparison indicated that the structure and the function of the processing system are the same in these two very different cultures.

In regard to development, it was found that when the three processing components are applied on various symbol systems, on the one hand, they show a similar rate of development and, on the other, they differ in the «absolute» values they take across the three symbol systems. That is, in the greek samples, processing of verbal and arithmetic stimuli exceeded processing of pictorial stimuli on all components of the processing system because these children are more experienced in these systems. In an analogous fashion, it was found that Chinese children performed better on the pictorial tasks than the verbal tasks because they are more experienced with this kind of tasks. This pattern of results shows that the processing system is sensitive to the influences coming from the environment. Therefore, it does not only constrain how environment-relevant information will be processed and computed, but it is also affected by the type of information it works on.

FROM STRUCTURE TO DYNAMICS

Some important implications follow from our theory for the general theory of intelligence. On the one hand it is suggested that the old debate over whether intelligence is multistructural or unistructural was simply the result of the fact that the opponents were sampling evidence from different levels of description concerning the same construct. Besides, the old opponents lacked the methods and the technology needed to bring these phenomena in light. In regard to the model shown on Figure 1, the more one approaches the center, the more probable it becomes that one would discover general structures. Traversing the paths toward the periphery leads to local and specialized structures. Gustafsson (1994) has recently arrived at a similar conclusion. This is becoming more interesting, as his starting point was traditional psychometric rather than developmental theory. On the other hand, it also implies that one may require different codes for analyzing the mind depending upon the level of analysis and the aspects of mind one needs to focus on.

In so far as development is concerned, the theory postulates that the mind is also multifacet and dynamic. At the level of the processing system, development is viewed as the opening of possibilities. At the level of hypercognitive system, development is viewed as the re-definition of a mind's relations with its past identity, reality and other minds. At the level of the SSSs, development is viewed as a continuous emergence of new connections

between mental units or the modification, deletion, and redistribution of old connections. Developmental changes at the three levels of the cognitive system are interrelated.

Specifically, the theory postulates that developmental causality is a synergic force. It assumes that a change in any of the three levels of the cognitive system is a sufficient cause of changes in any of the other levels. This is so because these systems are functionally tuned to each other. Therefore, a change in any of them, is a disturbance factor which puts the dynamic tuning of the whole system in jeopardy. The direction of change is dictated by the system that has changed first. That is, this system would tend to pull the other systems in the direction toward which it has already moved. A brief description of how synergic developmental causality functions according to the theory may be useful.

First, a chain of developmental changes may be initiated by a change in processing capacity. Results coming from the longitudinal study on the structure and the development of the processing system indicated that a change in speed of processing is followed in time by a change in the control of processing. It is plausible for one to assume that the faster flow of information that results from an increase in processing speed above a certain threshold makes it more necessary than before to screen incoming information. In turn, an improvement in handling the flow of information in the system makes it able to better exploit its available storage space. Moreover, improvement in storage potential may be felt by the person as an "enlargement in the screen of conscience". This may make the person realize that her information handling strategies are not adequate any more. Evidently, this would be a sufficient cause for reorganizations at the level of the hypercognitive system, which would then be reflected on the status of the SSSs. Alternatively, the changes in processing capacity may first lead to the acquisition of a new SSS-specific skill and subsequently affect the status of the hyper-cognitive system.

It is also possible that a chain of changes will be triggered by a change in the hypercognitive system. For instance, the acquisition of a new rehearsal or organizational strategy may first affect the handling of the processing system rather than any of the SSSs; or it may first affect an SSS, for instance it may result in an improvement in classificatory ability.

Finally, an improvement in an SSS-specific skill may cause a series of changes in the two general systems. For instance, the practice with arithmetic operations provided by school may lead the child to discover her storage limitations. In turn, this may motivate her to develop strategies that would overcome this limitation. These strategies may, on the one hand, raise the child's self-monitoring and self-regulation facility. On the other hand, they may eventuate in more efficient handling of processing capacity.

In conclusion, the theory presented in this paper is inspired by the assumption that the developing mind can be understood only if the strong points of the developmental, the cognitivist and the psychometric traditions are allowed to converge and become integrated into a comprehensive system. A system that integrates these three traditions should be more successful in generating solutions to important practical problems than systems coming from a single tradition, and we expect this approach to be very helpful in our attempts to answer important but as yet unanswered questions. For instance, we still do not know exactly how each of the various SSSs is activated in the service of the effective functioning of another SSS. Another question refers to the relations between the cognitive and the other systems. A series of projects currently being conducted is systematically directed at the pursuit of answers to these questions.

REFERENCES

1. Bentler, P. M. (1989). *EQS: Structural equations program manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
2. Biederman, I. & Tsao, Y.-C. (1979). On processing Chinese ideographs and English words: some implications from Stroop-test results. *Cognitive Psychology*, 11, 125-132.
3. Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
4. Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Demetriou, A. (1993). On the quest of the functional architecture of developing mind. *Educational Psychology Review*, 5, 1-18.
6. Demetriou, A. & Efklides, A. (1985). Structure and sequence of formal and postformal thought: General patterns and individual differences. *Child Development*, 56, 1062-1091.

7. Demetriou, A. & Efklides, A. (1988). Experiential Structuralism and neo-Piagetian theories: Toward an integrated model. In A. Demetriou (Ed.), *The neo-Piagetian theories of cognitive development: Towards an integration* (pp. 173-222). Amsterdam: North-Holland.
8. Demetriou, A. & Efklides, A. (1989). The person's conception of the structures of developing intellect. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 115, 371- 423.
9. Demetriou, A. & Efklides, A. (1994). Structure, development, and dynamics of mind: A meta-Piagetian theory. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind and reasoning: Structure and development* (pp.75-109). Amsterdam: North-Holland.
10. Demetriou, A., Efklides, A., & Platsidou, M. (1993a). The architecture and dynamics of developing mind: Experiential Structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (5, Serial No. 234).
11. Demetriou, A., Efklides, A., Papadaki, M, Papantoniou, G., & Economou, A. (1993b). Structure and development of causal- experimental thought: From early adolescence to youth. *Developmental Psychology*, 29, 480-497.
12. Demetriou, A., Gustafsson, J.-E., Efklides, A., & Platsidou, M. (1992). Structural systems in developing cognition, science and education. In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.), *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education* (pp.79-103). London: Routledge.
13. Demetriou, A., Kazi, S., Platsidou, M., Sirmali, K., Efklides, A., & Kiosseoglou, G. (submitted). *Self-image and cognitive development: Structure, development, and functions of self-evaluation and self-representation in adolescence*.
14. Demetriou, A., Makris, N., & Adecoya, J. (1992). *Metacognitive awareness about the structure of the mind in Greece and Nigeria*. Poster presented at the XXV International Congress of Psychology. Brussels, July.
15. Demetriou, A., Loizos, L., & Efklides, A. (in preparation). *Imagery and meta-imagery: Structure and development from childhood to adolescence*.
16. Demetriou, A., Pachaury, A., Metallidou, Y., & Kazi, S. (in press). Universal and specificities in the construction and development of quantitative-relational thought: A cross-cultural study in Greece and India. *International Journal of Behavioral Development*.

17. Demetriou, A., Platsidou, M., Efklides, A., Metallidou, Y., & Shayer, M. (1991). The development of quantitative-relational abilities from childhood to adolescence: Structure, scaling and individual differences. *Learning and Instruction: The Journal for the European Association for Research in Learning and Instruction*, 1, 19- 43.
18. Dyer, F. N. (1973). The Stroop phenomenon and its use in the study of perceptual, cognitive, and response processes. *Memory and Cognition*, 1, 106-120.
19. Efklides, A., Demetriou, A., & Metallidou (1994). The structure and development of propositional reasoning ability: Cognitive and metacognitive aspects. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind and reasoning: Structure and development* (pp.151-172). Amsterdam: North-Holland.
20. Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills, *Psychological Review*, 87, 477-531.
21. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
22. Gustafsson, J.-E. (1994). Hierarchical models of intelligence and educational achievement. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind, and reasoning: Structure and development* (pp.75-110). Amsterdam: North-Holland.
23. Halford, G. (1993). *Children's understanding: the development of mental models*. New York: Erlbaum.
24. Jensen, A. R. (1965). Scoring the Stroop test. *Acta Psychologica*, 24, 389-408.
25. Jensen, A. R. & Rohwer, W. D. Jr. (1966). The Stroop color-word test: A review. *Acta Psychologica*, 25, 36-93.
26. Kail, R. (1986). Sources of age differences in speed of processing. *Child Development*, 57, 969-987.
27. Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86, 199-225.
28. Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
29. Kinchla, R. A., Solis-Macias, V. & Hoffman, J. (1983). Attending to different levels of structure in a visual image. *Perception and Psychophysics*, 33, 1-10.

30. MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 109, (2), 163-203.
31. Martin, M. (1979). Local and global processing: The role of sparsity. *Memory and Cognition*, 7, 476-484.
32. Navon, D. (1977). Forest before trees: The precedence of global features in visual perception. *Cognitive Psychology*, 9, 353-383.
33. Navon, D., & Gopher, D. (1979). On the economy of the human processing system. *Psychological Review*, 86 (3), 214-255.
34. Noelting, G. (1980). The development of proportional reasoning and the ratio concept: Differentiation of stages. *Educational Sciences in Mathematics*, 11, 217-253.
35. Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
36. Pascual-Leone, J. (1988). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. In A. Demetriou (Ed.), *The neo-Piagetian theories of cognitive development: Towards an integration*. (pp. 26-64). Amsterdam: North-Holland.
37. Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
38. Platsidou, M. (1994). *Information processing system: Structure, development and interaction with specialized cognitive abilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, Aristotelian University of Thessaloniki.
39. Platsidou, M., Demetriou, A., & Zhang, X. K. (1995). *Processing capacity: Structure, development, and functions in complex problem-solving: A cross-cultural study in Greece and China*. Paper presented at the IV European Congress of Psychology. Athens, July.
40. Posner, M. I. & McLeod, P. (1982). Information processing models-in research of elementary operations. *Annual Reviews in Psychology*, 33, 477-514.
41. Schneider, W. & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automated human information processing: II. Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
42. Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automated human information processing: II. Perceptual learning, automating attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
43. Stirling, N. & Colheart, M. (1977). Stroop interference in a letter naming task. *Bulletin of Psychonomic Society*, 10, 31-34.

44. Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
45. Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
46. Wickens, C. D. (1974). Temporal limits of human information processing: A developmental study. *Psychological Bulletin*, 81 (11), 739-755.
47. Zhang, X. K. (1995). *The structure and development of the processing system and its relation to the complex cognitive abilities: A cross-cultural study in Greece and China*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, Aristotelian University of Thessaloniki.

Yü Pogónik

KLJUČNE BESEDE: Divergentni priklic, fluentnost, originalnost, inteligentnost, primarne mentalne sposobnosti, test.

KEYWORDS: Divergent recall, fluency, originality, intelligence, primary mental abilities, test.

POVZETEK

Divergentni priklic je definiran kot sklop nalog, pri katerih je potrebno na osnovi širokega modela iskanja subjektivno ustvariti različne rešitve in izrazi v dolgoročnem spominu, ponovno razv. Rešitve je treba oceniti glede na izvirnost in originalnost. Prikazani so rezultati, dobljeni na 20-letnih učencih s širokim spektrom sposobnosti. Test ustrezno razlikuje med ljudmi. Zanesljivost rezultata fluentnosti je $\alpha=0,82$, originalnosti pa je $\alpha=0,70$. S pomembno rezultati pomembno upadajo. Korelacije v testih drugih pomembnih kognitivnih sposobnosti (rezoniranje, spacialna, numerična, verbalna sposobnost in asociativno pomnjenje) so med $+0,09$ in $+0,41$, statistična analiza pa kaže, da tako fluentnost idej kot izvirnost opredeljujeta faktor inteligence, ne pa izkuševne inteligentnosti. Z obojestranskimi potezami,

TEST FLUENTNOSTI IN ORIGINALNOSTI IDEJ - IZREKI

Vid Pogačnik

KLJUČNE BESEDE: Divergentni priklic, fluentnost, originalnost, inteligentnost, primarne mentalne sposobnosti, test.

KEYWORDS: Divergent recall, fluency, originality, intelligence, primary mental abilities, test.

POVZETEK

Divergentni priklic je definiran kot sklop primarnih mentalnih sposobnosti, ki na osnovi širokega modela iskanja subjektu omogočijo, da se informacij, ki jih hrani v dolgoročnem spominu, ponovno zave. Prikazan je razvoj novega testa, imenovanega Izreki, ki naj bi meril primarni mentalni sposobnosti fluentnost idej in izvirnost. Prikazani so rezultati, dobljeni na 99 odraslih subjektih z zelo širokim spektrom sposobnosti. Test ustrezno razlikuje med ljudmi. Zanesljivost rezultata fluentnosti je $\alpha=0,82$, originalnosti pa le $\alpha=0,60$. S starostjo rezultati pomembno upadajo. Korelacije s testi drugih primarnih mentalnih sposobnosti (rezoniranje, spacialna, numerična, verbalna sposobnost in asociativno pomnjenje) so med +0,09 in +0,44, faktorska analiza pa kaže, da tako fluentnost idej kot izvirnost opredeljujeta faktor fluidne, ne pa izkustvene inteligentnosti. Z osebnostnimi potezami,

merjenimi z vprašalniki (EPQ, 16PF), testna rezultata ne korelirata statistično pomembno (na $N=48$, oz. $N=26$).

SUMMARY

Divergent recall is defined as a cluster of primary mental abilities, which on a basis of a broad search model enables that a subject becomes aware of and to use information, that he holds in a long term memory store. A development of a new test, called Izreki (Quotations), intended to measure ideational fluency and originality is shown. The results, obtained on a sample of 99 adults with a broad spectre of abilities are shown. The test discriminates well. The reliability of a fluency score is $\alpha=0,82$, but of originality only $\alpha=0,60$. Test results decrease with age. Correlations with tests of other primary mental abilities (reasoning, spatial, numeric, verbal ability and associative memory) lie between $+0,09$ and $+0,44$. Factor analysis shows that ideational fluency and originality go better into a factor of fluid intelligence and not into a factor of crystallized intelligence. With personality traits, measured via questionnaires (EPQ, 16PF) both test results do not correlate significantly (but only on $N=48$, and $N=26$).

SPOSOBNOSTI DIVERGENTNEGA PRIKLICA

Priklic je mentalna funkcija, ki je nasprotna zapomnjevanju. Pri pomnjenju se informacije, ki jih ima posameznik v aktivni zavesti, shranjujejo v dolgoročni spomin, *priklic pa omogoča, da se subjekt ponovno zave informacij, ki jih hrani v dolgoročnem spominu*. Informacije postanejo "aktivne" in človekov intelekt jih lahko naprej obdeluje.

Priklic je torej odvisen od učinkovitosti iskanja informacij, ki so shranjene v dolgoročnem spominu. Vendar pa je model iskanja lahko bolj ali manj širok. Priklic, pri katerem subjekt išče točno določeno informacijo, ki edina ustreza zadanemu modelu iskanja, imenujemo *konvergentni priklic*. Če vas vprašam: "Katero je glavno mesto Francije," je točen odgovor lahko samo: "Pariz". Na tak način človekov intelekt uporablja akumulirane izkušnje, če pa so to

splošnejši programi in algoritmi za obdelovanje informacij, pa jim pravimo izkustvene sposobnosti. Kadar pa problem za svojo rešitev zahteva širok model iskanja, govorimo o *divergentnem priklicu*. Če od vas na primer zahtevam, da s čim več izrazi opišete vrtnico, boste morali pobrskati po kar širokem področju svojega dolgoročnega spomina.

Psihologi, ki so intenzivneje proučevali sposobnosti divergentnega priklica, so prav v teh, ustvarjalnih sposobnostih, kot so jih imenovali, videli pomembno kvaliteto, ki so jo dotedanji testi inteligentnosti v veliki meri zanemarjali. Ustvarjalne dosežke znanih umetnikov, izumiteljev in raziskovalcev naj bi pojasnjevale nove sposobnosti, kot so na primer: *fluentnost*, *fleksibilnost*, *originalnost*. Pojavile so se celo težnje po popolni redefiniciji inteligentnosti.

Sposobnostim divergentnega priklica lahko dajo pravo mesto v strukturi celotnega intelekta le reprezentativne raziskave, ki so sposobne proučiti celoten sklop mentalnih sposobnosti. Takih raziskav je žal tudi do danes še zelo malo. Iz njih lahko povzamemo:

- da nekatere sposobnosti divergentnega priklica obstajajo kot samostojne primarne mentalne sposobnosti;
- da se na višjem nivoju hierarhije sposobnosti združujejo v široki sklop sposobnosti divergentnega priklica;
- da je učinkovitost divergentnega priklica odvisna od količine vseh shranjenih informacij in od dejavnikov, ki omogočajo lahkoten, fleksibilen in izviren priklic (teorija rezervoarja);
- da je prava narava dejavnikov, ki odločajo o učinkovitosti in širini modela iskanja, še neznana; obstaja velika verjetnost vpletanja osebnostnih lastnosti in kognitivnih stilov v sposobnostno strukturo.

Med primarnimi mentalnimi sposobnostmi divergentnega priklica sta zelo pomembni sposobnosti *fluentnost idej* in *izvirnost (originalnost)*. Fluentnost idej je definirana kot sposobnost lahkotnega izmišljanja idej na določeno temo. Sposobnost odloča o kvantitativnem vidiku človekove ustvarjalne produkcije, kvaliteta idej ni pomembna. Izvirnost pa je sposobnost izmišljanja redkih, asociacijsko oddaljenih, duhovitih idej. Ta odloča o kvalitativnem vidiku ustvarjalne produkcije.

Psihologi so iznašli številne teste za merjenje teh dveh sposobnosti. Vendar pa ti niso bili vselej zasnovani na načelih sodobne psihometrije. Subjekti so bili v testni situaciji pogosto postavljeni pred neopredeljeno nalogo, v kateri so dobili navodilo po načelu: "Naredi nekaj s tem!" Na listu papirja je bilo na

primer nekaj črt in morali so dopolniti risbo. Predmet merjenja jim ni bil jasno poudarjen, na primer: niso vedeli, da se točkjuje število narisanih detajlov oziroma idej in njihova izvirnost. Ali pa na primer test Posledice. Ena izmed nalog subjekta je, da si izmišlja, kaj bi se zgodilo, če bi vsi ljudje nenadoma oslepeli. Pri tem je njemu samemu prepuščeno, da ugiba, kaj mu bo prineslo testni uspeh. Tak način merjenja je v nasprotju z definicijo sposobnosti, po kateri mora biti subjektom cilj prizadevanja popolnoma jasn. V nasprotnem primeru igrajo še toliko pomembnejšo vlogo osebnostne lastnosti in kognitivni stili.

Pri izpopolnjevanju baterije testov primarnih mentalnih sposobnosti, ki naj bi kar najbolj reprezentativno pokrivala celotno področje mentalnih sposobnosti, sem se torej znašel pred nalogo, kakšne teste divergentnega priklica vključiti v baterijo. Po daljšem proučevanju problema sem se odločil za konstrukcijo novega testa, ki naj bi izpolnjeval naslednje zahteve:

- vsebina naj bo ustrezno resna, primerna za odrasle ljudi, na primer tudi v selekcijski situaciji;
- čeprav ustvarjalnost ne prenese časovnih pritiskov, naj bo test kar se da kratek in ekonomičen;
- test naj bo verbalne narave, kar bi uravnotežilo obstoječo baterijo, ki je po svoji naravi sedaj nekoliko bolj neverbalna;
- test naj omogoča izmišljanje "močnih" idej; torej naj daje možnost, da se posameznik izmisli nekaj izvirnega, duhovitega;
- test naj omogoča psihometrično preverjanje merskih karakteristik; ima naj torej strukturo (več nalog), točkovanje naj bo ustrezno objektivno itd.;
- v navodilu naj bo ljudem jasno rečeno, k čemu naj si prizadevajo;
- model iskanja naj ne bo preozek, nikakor pa ne preširok, saj pridejo v slednjem primeru do izraza še druge lastnosti; naloge naj bodo torej toliko težke, da bo to pravi test sposobnosti;
- test naj bo na enem listu papirja, formata A4 (tako kot drugi testi iz te baterije).

Test Izreki, ki je iz teh izhodišč nastal, izgleda takole:

OPIS TESTA IZREKI

Test Izreki je subjektom predstavljen kot *Test bogastva idej*. Kot v vseh testih iz naše baterije je list formata A4 prepognjen na polovico, na prvi četrtini je navodilo in dva primera nalog, na ostalih treh četrtinah je 6 nalog. Na testnem listu je napisano naslednje navodilo:

"Test sestoji iz šestih nedokončanih stavkov. Vaša naloga je, da jih z eno besedo dopolnite v pravilne stavke, in sicer tako, da si izmislite čim boljše izreke. Sprostite se! Naj vam misli svobodno poletijo! Najprej se pri vseh šestih stavkih skušajte spomniti čim več idej. Za to boste imeli 10 minut časa. V naslednji minuti pa pri vsaki nalogi še označite po tri najboljše izreke (tako, da obkrožite kvadratke pred njimi).

Na desni je zgoraj že naveden primer rešitve, spodnjo nalogo za vajo rešite sami."

Nato subjektom še rečemo: *"Sedaj si najprej skupaj oglejmo primer, ki je že rešen. Treba je bilo dopolniti stavek: BOGASTVO JE TREBA . . . in vidimo, da so že napisani izreki: - uživati, - zaslužiti, - zapraviti, - potrošiti, - deliti, - obdavičiti, - skriti, - zapleniti, - veliko. Možnih bi bilo še veliko več idej. Poudarjam: stavke je treba dopolniti z eno samo besedo in narediti je treba slovnično pravilne stavke. Pri navedenem primeru vidite, da je zadnja rešitev prečrtana, saj stavek žBogastvo je treba veliko', ni pravilen. Takšne rešitve ne bodo veljale. Nadalje tudi vidimo, da so tri rešitve že obkrožene, recimo, da so se nekomu zdele zgornje tri rešitve najboljše, najbolj izvirne. Ali razumete, kaj je treba delati? Dobro. Sedaj za vajo z nekaj rešitvami dopolnite spodnji stavek: 'Kdor veliko potuje, veliko...' in na koncu obkrožite tri najboljše ideje."*

Med vajo pogledamo, kako subjekti delajo in jih opozorimo na morebitne napake. Nato nadaljujemo z besedami: *"Na moj znak za začetek boste vsi naenkrat začeli. Za 6 stavkov boste imeli 12 minut časa. Skušajte si izmisliti čim več izrekov in čim boljši naj bodo. Napišite vse ideje, ki vam pridejo na misel, vsaka je dobrodošla, da je le stavek pravilen in da ste za rešitev uporabili le eno besedo. Po 12 minutah vas bom opomnil(a) in tedaj boste pri vsakem stavku še obkrožili najboljše ideje. Začnite!*

Po preteku polovice časa, torej po 6 minutah, še rečemo: *"Preteklo je 6 minut. Čas, ki vam je na voljo, razporedite na vseh 6 nalog". Če hoče kdo v skupini*

končati že pred pretekom 12 minut, ga vzpodbudimo z: "Gotovo se lahko spomniš(te) še kakšne ideje." Po preteku časa za pisanje pa rečemo še: "Sedaj končajte s pisanjem in pri vsaki nalogi obkrožite po tri najboljše ideje!"

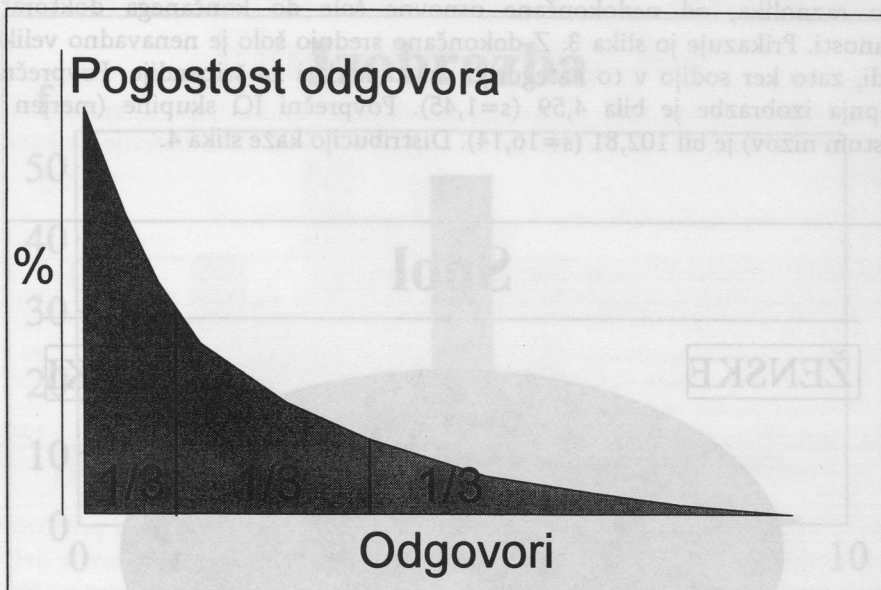
Testne storitve vrednotimo po naslednjih načelih:

Za rezultat *fluentnosti* šteje 1 točko vsaka ustrezna ideja (ena beseda, slovnično pravilen stavek), ne glede na njeno kvaliteto. Najmanjše možno število točk je teoretično sicer 0, vendar si težko predstavljamo, da se nekdo pri nobenem stavku ne bi mogel ničesar spomniti. Največje število točk ni omejeno. Glede na to, da so naloge dokaj težke, proti koncu časa, ki je na voljo za pisanje, ljudje že kar precej "gledajo v zrak". Na rezultat na testu ne vpliva hitrost pisanja.

Za rezultat *izvirnosti* točkujemo samo obkrožene ideje. Če je pri nekem stavku nekdo napisal manj kot 4 rešitve in je obkrožil manj kot 3, upoštevamo vse besede, ki jih je napisal. Če je pri nekem stavku rešitev več kot 3, obkroženih pa je manj kot 3, dodamo za manjkajoče besede še minimalno število točk (od preostalih odgovorov upoštevamo najmanj izvirne). Rešitve točkujemo po tabelah, ki so v priročniku. Najmanjše možno število točk je 0, ki pa je spet domala neverjetno. Če subjekt pri vsakem stavku napiše vsaj po tri ideje in če so vse najmanj izvirne, bo dobil za svoj dosežek 18 točk. Največje možno število točk pa je 54.

Na koncu si ogledamo še morebitne ostale kvalitativne značilnosti testnih odgovorov, na primer: neenakomerno porazdelitev števila rešitev, tremor, grafični pritisk, nekateri odgovori bodo imeli morda celo projektiven pomen itd.

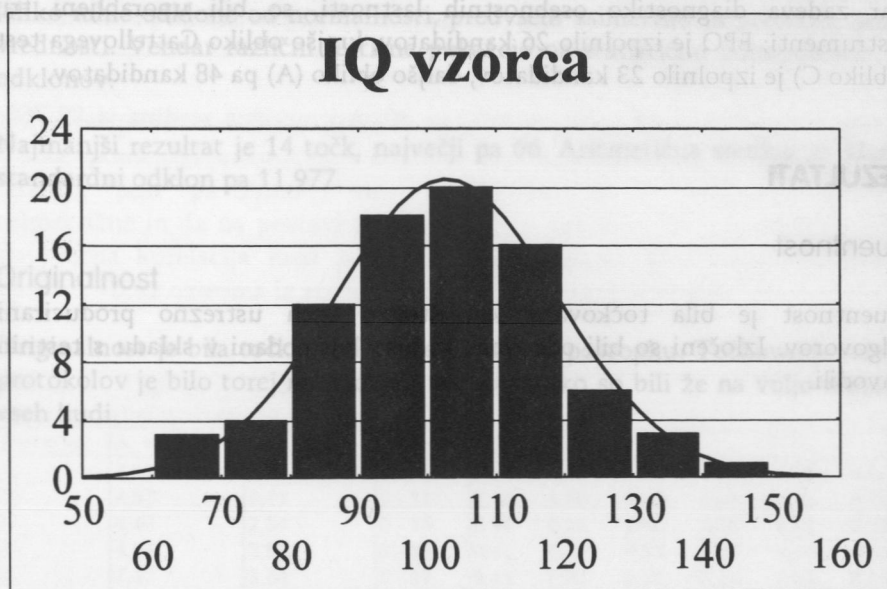
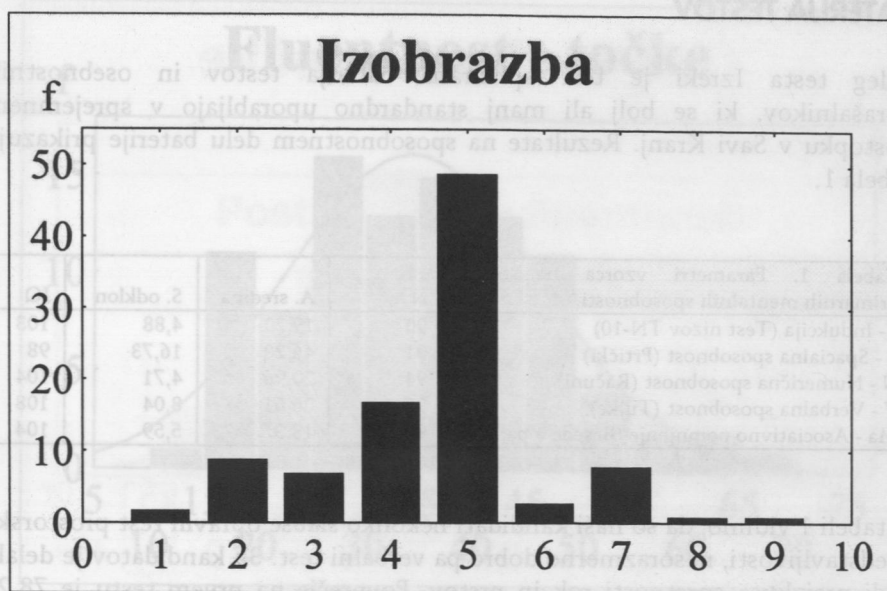
Tabele za vrednotenje izvirnosti odgovorov so bile izdelane na naslednji način: za vsakega od 6 stavkov je bila izdelana distribucija vseh rešitev, ki se pojavljajo. Celotna površina vsake distribucije je bila razdeljena na 3 površinsko enake dele. Odgovore, ki so v prvi 1/3 distribucije (najpogostejši), točkujemo z 1 točko, odgovore v srednji 1/3 z 2 točkama, odgovore, ki pa se najredkeje pojavljajo (so v zadnji 1/3), pa točkujemo s 3 točkami.



Obstaja tudi možnost, da na opisani način pri vsaki nalogi ne bi točkovali samo tistih treh odgovorov, ki jih je subjekt sam izbral kot najbolj izvirne, ampak kar vse odgovore. Kot rezultat izvirnosti bi potem morali izračunati povprečno izvirnost odgovora (število tako zbranih točk, deljeno s številom vseh odgovorov), s čimer bi dobili rezultat, neodvisen od fluentnosti. Tako točkovanje bi bilo zamudnejše, verjetno pa tudi manj veljavno, saj je v navodilu vzpodbujana fluentnost ("vsaka ideja je dobrodošla") in torej tudi zelo izvirni ljudje pišejo tudi zelo neizvirne ideje. Možnost izbora le najbolj izvirnih idej te težnje izniči.

VZOREC

V prvi fazi je bilo s testom zbranih 99 rezultatov, vendar le 97 takih, da so bili hkrati s testom Izreki aplicirani še drugi testi. V vzorcu je bilo 78 moških (80%) in le 19 (20%) žensk (slika 2). Kandidatov za zaposlitev v Savi Kranj je bilo 83 (86%), kandidatov za podelitev štipendije pa 14 (14%). V vzorcu so bili pretežno mlajši, vendar je bil razpon starosti vseeno od 18 do 47 let. Povprečna starost vzorca je 26,75 let ($s=7,65$). Do 23. leta starosti je bilo že 50% vseh ljudi v vzorcu, do 33. leta pa že 80%. Izobrazba testiranih je bila



BATERIJA TESTOV

Poleg testa Izreki je bila aplicirana baterija testov in osebnostnih vprašalnikov, ki se bolj ali manj standardno uporabljajo v sprejemnem postopku v Savi Kranj. Rezultate na sposobnostnem delu baterije prikazuje tabela 1.

Tabela 1. Parametri vzorca na testih primarnih mentalnih sposobnosti.	N	A. sredina	S. odklon	IQ
I - Indukcija (Test nizov TN-10)	90	19,20	4,88	103
S - Spacialna sposobnost (Prtički)	91	46,20	16,73	98
N - Numerična sposobnost (Računi)	94	20,96	4,71	104
V - Verbalna sposobnost (Tujke)	95	26,61	8,04	108
Ma - Asociativno pomnjenje (Besede v parih)	91	13,37	5,59	104

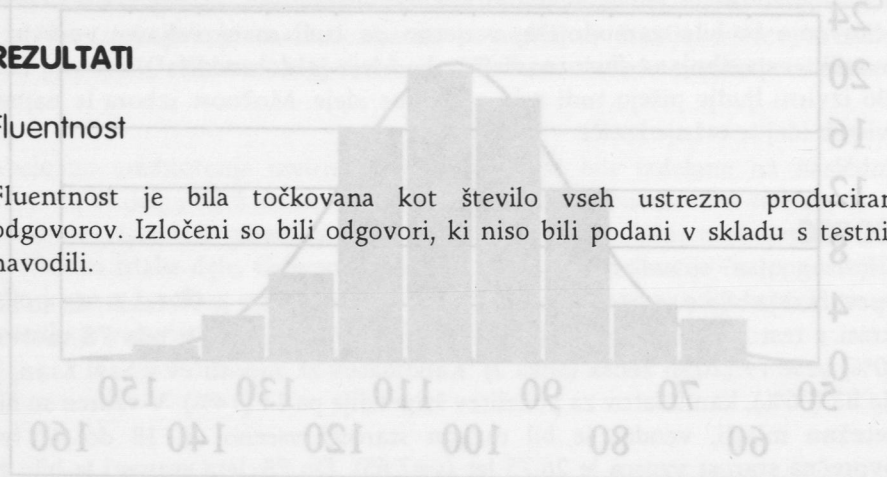
V tabeli 1 vidimo, da so naši kandidati nekoliko slabše opravili test prostorske predstavljalivosti, nesorazmerno dobro pa verbalni test. 35 kandidatov je delalo tudi preizkusa spretnosti rok in prstov. Povprečje na prvem testu je 78,29 ($s=8,93$), na drugem pa 93,00 ($s=7,98$).

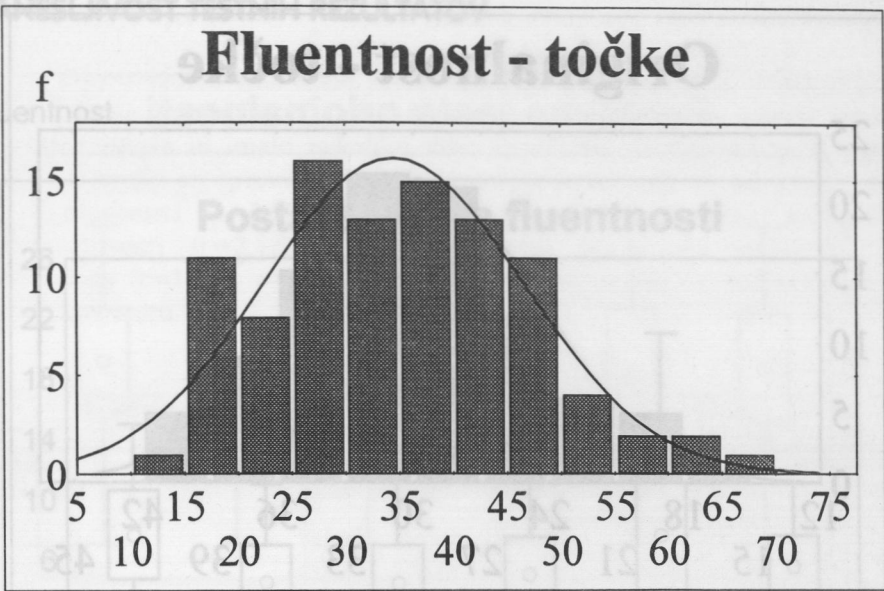
Kar zadeva diagnostiko osebnostnih lastnosti, so bili uporabljeni trije instrumenti: EPQ je izpolnilo 26 kandidatov, krajšo obliko Cattellovega testa (obliko C) je izpolnilo 23 kandidatov, daljšo obliko (A) pa 48 kandidatov.

REZULTATI

Fluentnost

Fluentnost je bila točkovana kot število vseh ustrezno produciranih odgovorov. Izločeni so bili odgovori, ki niso bili podani v skladu s testnimi navodili.





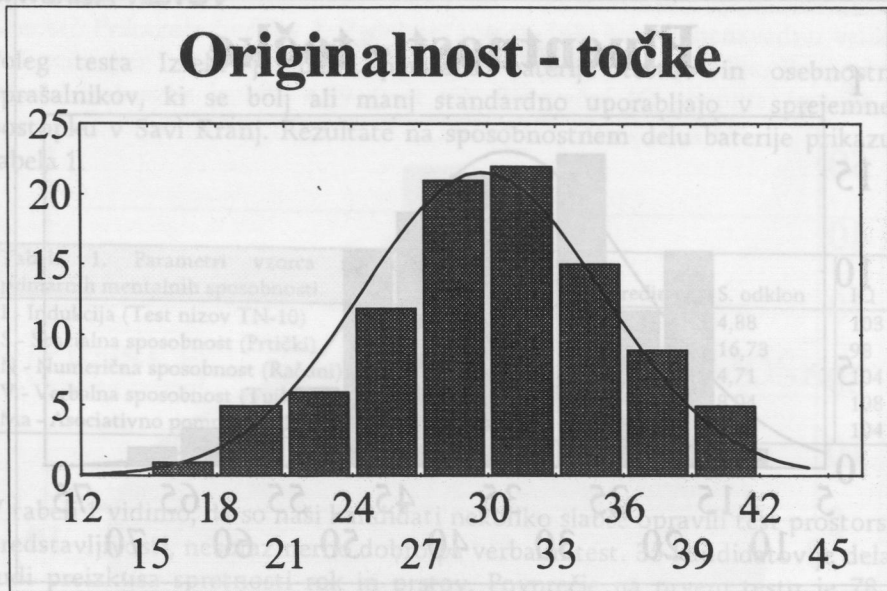
Slika 5 prikazuje distribucijo testnih rezultatov fluentnosti idej. Opazimo lahko rahle odklone od normalnosti, predvsem asimetrijo in presežek nizkih vrednosti. Vendar različni testi ne pokažejo na statistično pomembnost teh odklonov.

Najmanjši rezultat je 14 točk, največji pa 66. Aritmetična sredina je 34,495, standardni odklon pa 11,977.

Originalnost

Originalnost je bila točkovana po že opisanem postopku. Točkovanje testnih protokolov je bilo torej možno šele na koncu, ko so bili že na voljo rezultati vseh ljudi.

Postavka	A. sredina	S. odklon	Razpon	1	2	3	4	5	6
1	7,69	3,94	2 - 15	1,00	0,54	0,30	0,41	0,45	0,47
2	4,57	2,41	0 - 11	0,54	1,00	0,43	0,49	0,42	0,44
3	4,40	2,54	0 - 15	0,30	0,43	1,00	0,53	0,42	0,58
4	4,93	2,54	0 - 13	0,41	0,49	0,53	1,00	0,46	0,50
5	7,47	3,64	0 - 21	0,45	0,42	0,42	0,46	1,00	0,41
6	5,43	2,08	2 - 11	0,47	0,44	0,58	0,50	0,41	1,00



Slika 6 prikazuje distribucijo testnih rezultatov originalnosti idej. Distribucija se zelo približuje normalni. Noben test ne pokaže na statistično pomembnost odklonov od normalnosti.

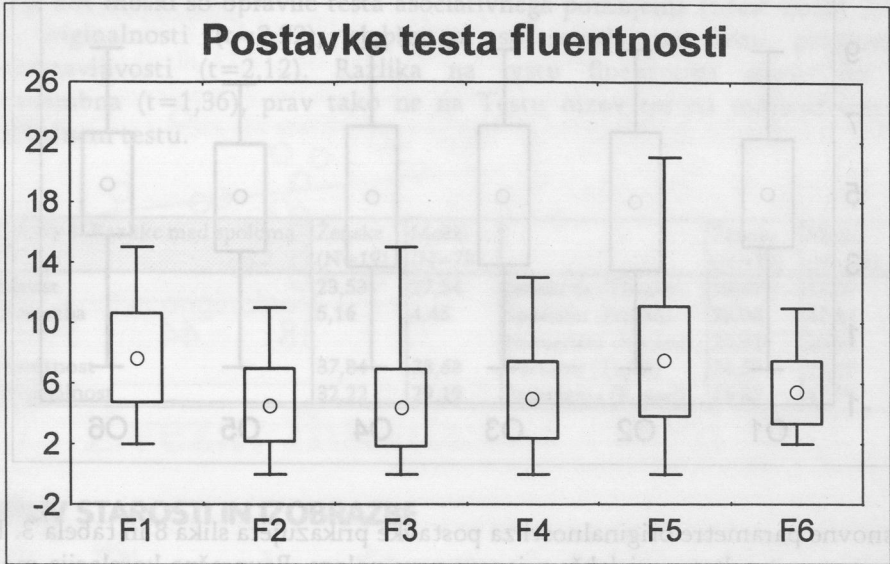
Najmanjši rezultat je 16 točk, največji pa 40. Aritmetična sredina je 29,760, standardni odklon pa 5,339.

Fluentnost

Fluentnost je bila točkovana kot število vseh ustreznih odgovorov, ki so bili izločeni po seštevanju točkovanih rezultatov. Najmanjši rezultat je bil torej možno šele na koncu, ko so bili že na voljo rezultati vseh ljudi.

ZANESLJIVOST TESTNIH REZULTATOV

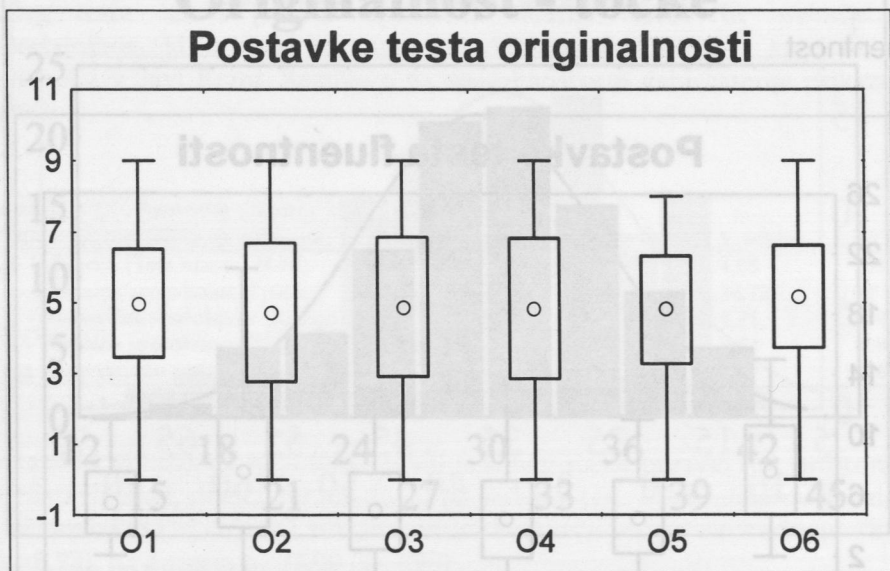
Fluentnost



Osnovne parametre fluentnosti za postavke prikazujeta slika 7 in tabela 2. Točke pomenijo aritmetične sredine, pravokotniki območje ± 1 standardni odklon, "brki" pa območje min-max. Vidimo, da so nekatere distribucije asimetrične in da na postavkah 1 in 5 ljudje nekoliko lažje producirajo ideje. Povprečna korelacija med postavkami znaša 0,46. Cronbachov koeficient znaša $\alpha=0,82$ oziroma iz standardiziranih vrednosti: $\alpha=0,84$.

Tabela 2. Osnovni parametri postavk fluentnosti in interkorelacije									
Postavka	A. sredina	S. odklon	Razpon	1	2	3	4	5	6
1	7,69	2,94	2 - 15	1,00	0,54	0,38	0,41	0,45	0,47
2	4,57	2,41	0 - 11	0,54	1,00	0,43	0,49	0,42	0,44
3	4,40	2,54	0 - 15	0,38	0,43	1,00	0,53	0,42	0,58
4	4,93	2,54	0 - 13	0,41	0,49	0,53	1,00	0,46	0,50
5	7,47	3,64	0 - 21	0,45	0,42	0,42	0,46	1,00	0,41
6	5,43	2,08	2 - 11	0,47	0,44	0,58	0,50	0,41	1,00

Originalnost



Osnovne parametre originalnosti za postavke prikazujeta slika 8 in tabela 3. K skupnemu rezultatu najslabše prispeva prva naloga. Povprečna korelacija med postavkami znaša samo 0,21. Cronbachov koeficient znaša $\alpha=0,60$ oziroma iz standardiziranih vrednosti: $\alpha=0,61$. Zanesljivost rezultata originalnosti je torej neustrezna, eventualno je primerna za raziskovalne namene.

Tabela 3. Osnovni parametri postavk originalnosti in interkorelacije

Postavka	A. sredina	S. odklon	Razpon	1	2	3	4	5	6
1	5,00	1,54	0 - 9	1,00	0,37	0,13	-0,08	0,09	0,08
2	4,73	1,97	0 - 9	0,37	1,00	0,22	0,15	0,19	0,16
3	4,89	1,97	0 - 9	0,13	0,22	1,00	0,34	0,14	0,37
4	4,85	1,99	0 - 9	-0,08	0,15	0,34	1,00	0,18	0,38
5	4,80	1,53	0 - 8	0,09	0,19	0,14	0,18	1,00	0,35
6	5,19	1,45	0 - 9	0,08	0,16	0,37	0,38	0,35	1,00

Razlike med spoloma

Žal je bilo v vzorcu zelo malo žensk. Zato je v tem poglavju predstavljena analiza le za ilustracijo. V tabeli 4 vidimo, da so ženske v našem vzorcu nekoliko mlajše in imajo nekoliko višjo izobrazbo. Statistično pomembno bolje kot moški so opravile testa asociativnega pomnjenja (t-test znaša 2,41) in originalnosti ($t=2,22$), slabše pa so seveda na testu prostorske predstavljenosti ($t=2,12$). Razlika na testu fluentnosti statistično ni pomembna ($t=1,36$), prav tako ne na Testu nizov ter na numeričnem in verbalnem testu.

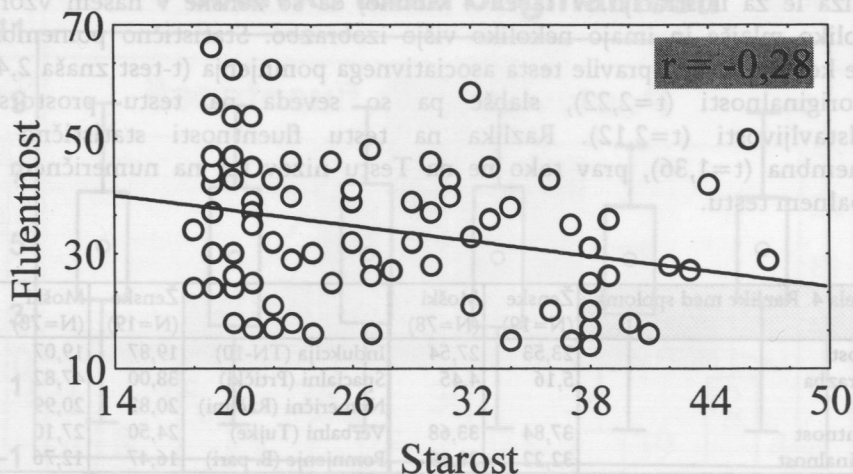
Tabela 4. Razlike med spoloma	Ženske (N=19)	Moški (N=78)		Ženske (N=19)	Moški (N=78)
Starost	23,53	27,54	Indukcija (TN-10)	19,87	19,07
Izobrazba	5,16	4,45	Spacialni (Prtički)	38,00	47,82
			Numerični (Računi)	20,82	20,99
Fluentnost	37,84	33,68	Verbalni (Tujke)	24,50	27,10
Originalnost	32,22	29,19	Pomnjenje (B. pari)	16,47	12,76

VPLIV STAROSTI IN IZOBRAZBE

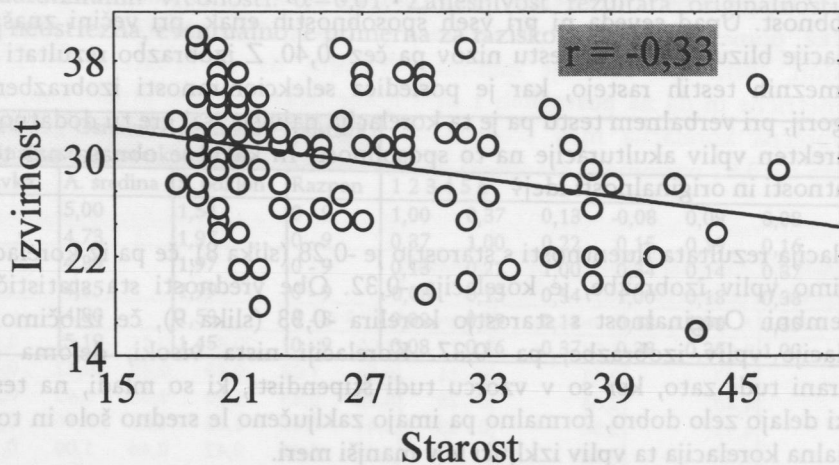
Ti spremenljivki se v našem vzorcu obnašata docela v skladu s pričakovanji. S starostjo večina testnih rezultatov upada, izjema je seveda verbalna sposobnost. Upad seveda ni pri vseh sposobnostih enak, pri večini znašajo korelacije blizu -0,30, pri Testu nizov pa čez -0,40. Z izobrazbo rezultati na posameznih testih rastejo, kar je posledica selekcioniranosti izobrazbenih kategorij, pri verbalnem testu pa je ta korelacija najvišja, saj gre tu dodatno še za direkten vpliv akulturacije na to sposobnost. In kako se obnaša naš test fluentnosti in originalnosti idej?

Korelacija rezultata fluentnosti s starostjo je -0,28 (slika 8), če pa iz korelacije izločimo vpliv izobrazbe, je korelacija -0,32. Obe vrednosti sta statistično pomembni. Originalnost s starostjo korelira -0,33 (slika 9), če izločimo iz korelacije vpliv izobrazbe, pa -0,37. Korelaciji nista visoki, deloma sta pretirani tudi zato, ker so v vzorcu tudi štipendisti, ki so mladi, na testu Izreki delajo zelo dobro, formalno pa imajo zaključeno le sredno šolo in torej parcialna korelacija ta vpliv izključi le v manjši meri.

Upad fluentnosti s starostjo



Upad izvirnosti s starostjo

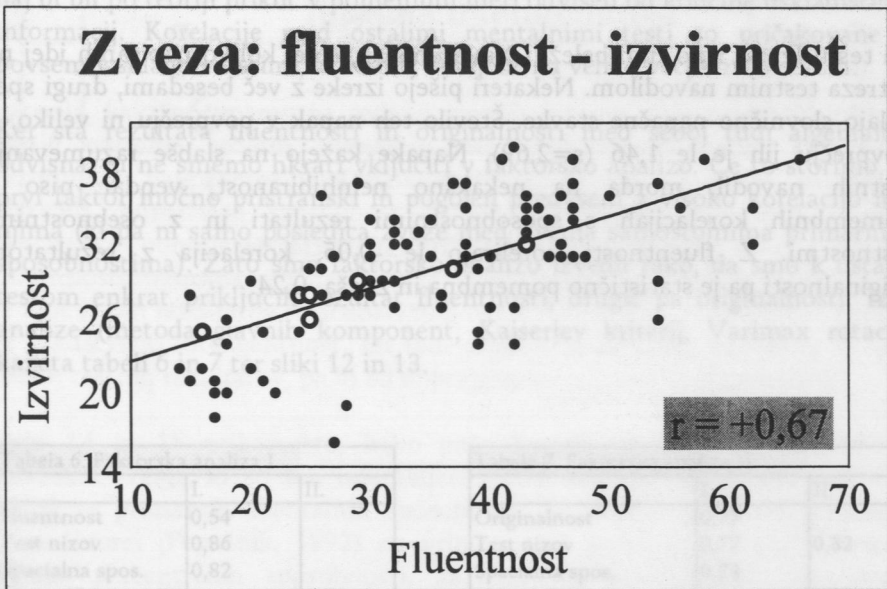


Vpliv izobrazbe na testne rezultate je majhen in le posreden, torej skozi selekcioniranost izobrazbenih kategorij. Korelaciji sta: za fluentnost $+0,12$ (če izločimo vpliv starosti $+0,20$), za originalnost pa $+0,11$ (če izločimo vpliv starosti $+0,21$).

Jasno je tudi, da študenti (študenti na različnih visokih šolah) opravijo test Izreki precej bolje kot kandidati za zaposlitev. Povprečni rezultat fluentnosti je pri študentih 42,57, pri kandidatih za zaposlitev pa le 33,13. Povprečni rezultat originalnosti je pri študentih 33,07, pri kandidatih za zaposlitev pa le 29,20. Oba t-testa sta statistično pomembna, prvi znaša 2,83, drugi pa 2,59.

KORELACIJE MED TESTNIMI REZULTATI

Fluentnost in originalnost

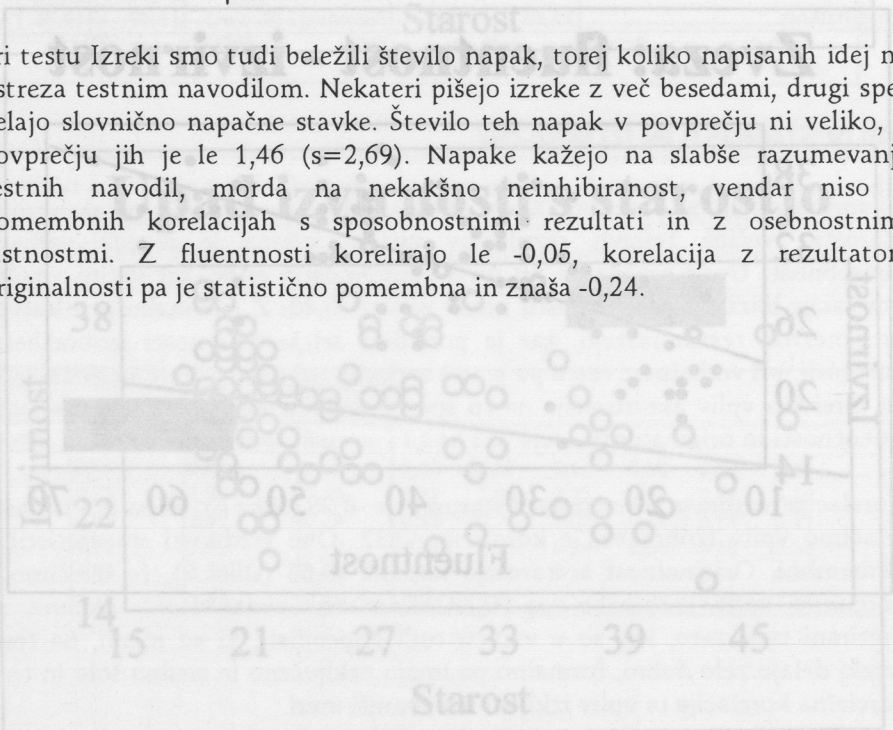


Oba rezultata na testu Izreki med seboj seveda pozitivno korelirata. Korelacija je dokaj visoka in znaša +0,67. Vzrok za korelacijo je prvič dejstvo, da naj bi oba rezultata merila sposobnosti, ki sodita v isti široki sklop - sposobnosti priklca. V pomembni meri pa je korelacija pogojena tudi z dejstvom, da rezultata med seboj algebraično nista neodvisna. Nekdo, ki ne producira idej, namreč ne more dobiti točk za originalnost idej. Manj kot trije napisani odgovori prinašajo po 0 točk.

Produkcija idej se vedno začne z običajnimi, očitnimi idejami, šele nato pridejo na vrsto redke, originalne ideje. Korelacija med testnima rezultatoma nas tudi navaja k možnosti, da iz obeh rezultatov izračunamo en sam skupni rezultat. Če bi kar sešteli vseh dvanajst rezultatov, bi test dajal aritmetično sredino 63,95 in standardni odklon 16,22, zanesljivost takega rezultata pa bi bila $\alpha=0,83$.

Rezultat testnih napak

Pri testu Izreki smo tudi beležili število napak, torej koliko napisanih idej ne ustreza testnim navodilom. Nekateri pišejo izreke z več besedami, drugi spet delajo slovnično napačne stavke. Število teh napak v povprečju ni veliko, v povprečju jih je le 1,46 ($s=2,69$). Napake kažejo na slabše razumevanje testnih navodil, morda na nekakšno neinhibiranost, vendar niso v pomembnih korelacijah s sposobnostnimi rezultati in z osebnostnimi lastnostmi. Z fluentnosti korelirajo le -0,05, korelacija z rezultatom originalnosti pa je statistično pomembna in znaša -0,24.



Korelacije s sposobnostnimi testi

		F	O	I	S	N	V	Ma
Fluentnost	F	1,00	0,65	0,40	0,24	0,23	0,23	0,31
Originalnost	O	0,65	1,00	0,38	0,34	0,10	0,09	0,44
IQ - Test nizov	I	0,40	0,38	1,00	0,62	0,40	0,25	0,46
Spacialna sposobnost	S	0,24	0,34	0,62	1,00	0,30	0,12	0,30
Numerična sposobnost	N	0,23	0,10	0,40	0,30	1,00	0,49	0,24
Verbalna sposobnost	V	0,23	0,09	0,25	0,12	0,49	1,00	0,28
Asociativno pomnjenje	Ma	0,31	0,44	0,46	0,30	0,24	0,28	1,00

Vidimo, da tako rezultat fluentnost kot tudi rezultat originalnosti korelirata z drugimi testi nizko ali kvečjemu srednje visoko. Fluentnost najviše korelira z neverbalno inteligentnostjo in s pomnjenjem, originalnost pa tudi s pomnjenjem, z neverbalno inteligentnostjo in v manjši meri še s spacialno sposobnostjo. Presenečata zelo nizki korelaciji z verbalno sposobnostjo, saj naj bi bil po teoriji priklic v pomembni meri odvisen od količine uskladišenih informacij. Korelacije med ostalimi mentalnimi testi so pričakovane in povsem v skladu s tistimi, ki so bile dobljene na veliko večjih numerusih.

Ker sta rezultata fluentnosti in originalnosti med seboj tudi algebraično odvisna, ju ne smemo hkrati vključiti v faktorsko analizo. Če to storimo, bo prvi faktor močno pristranski in pogojen predvsem z visoko korelacijo med njima (ki pa ni samo posledica zveze med dvema samostojnima primarnima sposobnostima). Zato smo faktorsko analizo izvedli tako, da smo k ostalim testom enkrat priključili rezultat fluentnosti, drugič pa originalnosti. Izide analize (metoda glavnih komponent, Kaiserjev kriterij, Varimax rotacija) kažeta tabeli 6 in 7 ter sliki 12 in 13.

	I.	II.
Fluentnost	0,54	
Test nizov	0,86	
Spacialna spos.	0,82	
Numerična spos.		0,76
Verbalna spos.		0,90
Asoc. pomnjenje	0,61	
Lambda:	2,65	1,06
	44%	18%

	I.	II.
Originalnost	0,77	
Test nizov	0,77	0,32
Spacialna spos.	0,74	
Numerična spos.		0,83
Verbalna spos.		0,85
Asoc. pomnjenje	0,68	
Lambda:	2,65	1,18
	44%	20%

Tako rezultat fluentnosti kot rezultat originalnosti opredeljujeta prvi faktor, ki je po svoji naravi domala identičen s fluidno inteligentnostjo. Izkustvena inteligentnost je v obeh analizah opredeljena samo z verbalno in numerično sposobnostjo. Zgornja ugotovitev še v večji meri kot za fluentnost velja za originalnost.

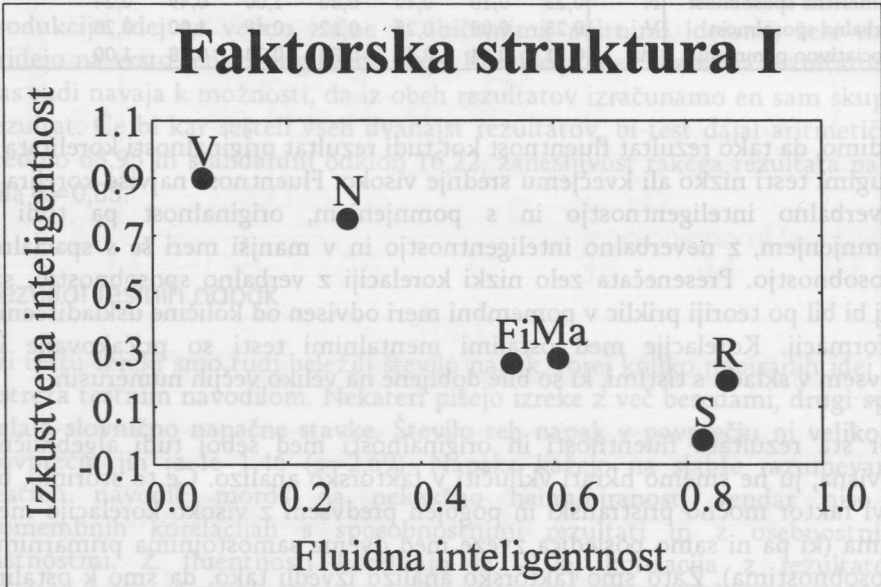
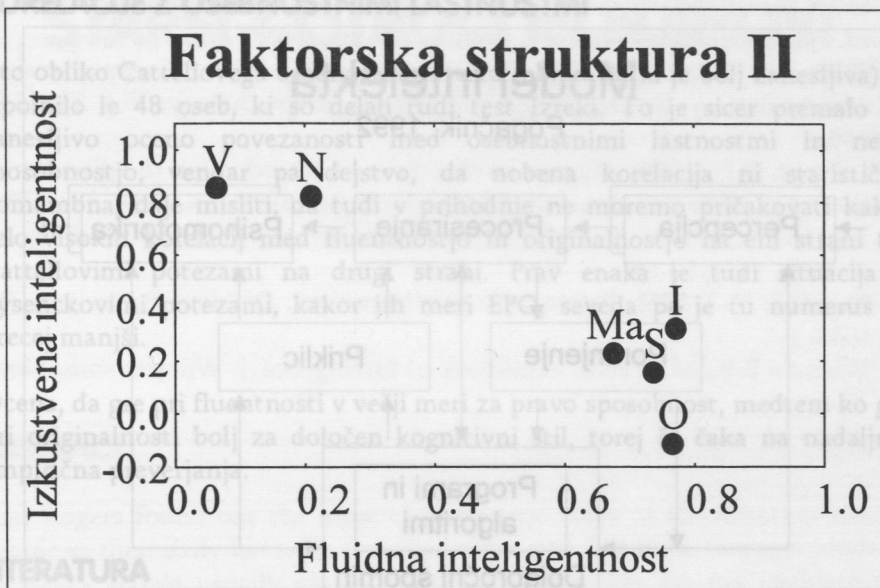


Tabela 7. Faktorska analiza II

	I	II
Originalnost	0.77	
Test nivoz	0.77	0.32
Specifična spos.	0.74	
Numerična spos.		0.88
Verbalna spos.		0.85
Asoc. pomnjenje	0.68	
Lambda:	2.65	1.18
	44%	20%

Tabela 6. Faktorska analiza I

	I	II
Fluentnost	0.54	
Test nivoz	0.86	
Specifična spos.	0.82	
Numerična spos.	0.76	
Verbalna spos.	0.90	
Asoc. pomnjenje	0.61	
Lambda:	2.65	1.06
	44%	18%

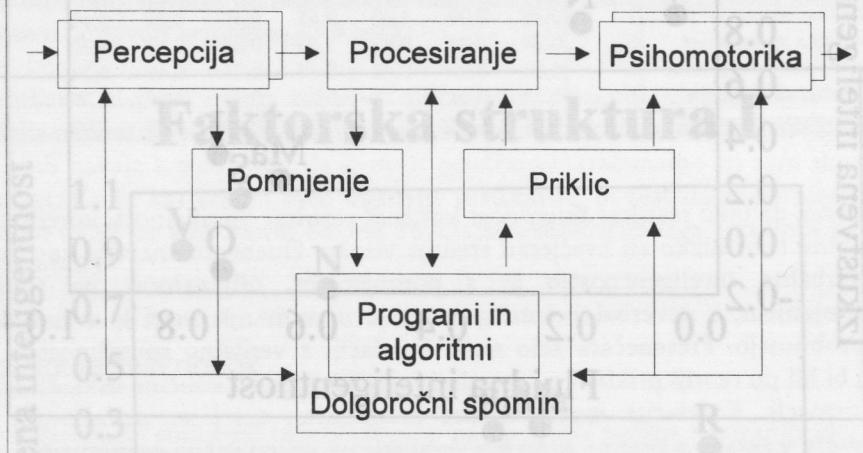


Baterija, kakršno imamo na sedANJI stopnji razvoja, daje torej rezultate na šestih oziroma sedmih primarnih mentalnih sposobnostih: induktivno rezoniranje na neverbalnem materialu (Test nizov), spacialna sposobnost (Prtički), numerična sposobnost (Računi), verbalna sposobnost (Tujke), asociativno pomnjenje (Besede v parih) ter fluentnost idej (Izreki - rezultat fluentnosti) oziroma originalnost idej (Izreki, rezultat originalnosti). Nadalje je moč iz teh rezultatov izračunati tudi dva široka sklopa sposobnosti: fluidno in izkustveno inteligentnost. En sam skupen pokazatelj, izračunan iz vseh šestih testnih rezultatov, pa bi bil dobra generalna mera inteligentnosti.

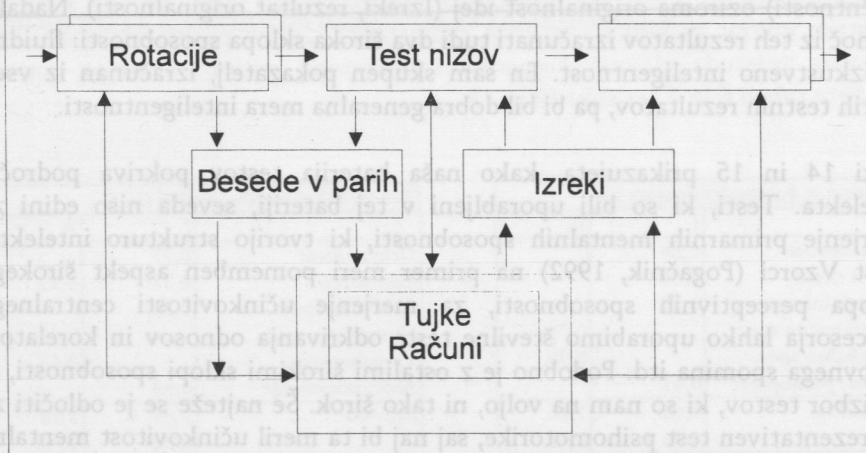
Sliki 14 in 15 prikazujeta, kako naša baterija testov pokriva področje intelekta. Testi, ki so bili uporabljeni v tej bateriji, seveda niso edini za merjenje primarnih mentalnih sposobnosti, ki tvorijo strukturo intelekta. Test Vzorcji (Pogačnik, 1992) na primer meri pomemben aspekt širokega sklopa perceptivnih sposobnosti, za merjenje učinkovitosti centralnega procesorja lahko uporabimo številne teste odkrivanja odnosov in korelatov, delovnega spomina itd. Podobno je z ostalimi širokimi sklopi sposobnosti, le da izbor testov, ki so nam na voljo, ni tako širok. Še najteže se je odločiti za reprezentativen test psihomotorike, saj naj bi ta meril učinkovitost mentalne organizacije kompleksnih gibov.

Model intelekta

Pogačnik, 1992



Baterija testov



KORELACIJE Z OSEBNOSTNIMI LASTNOSTMI

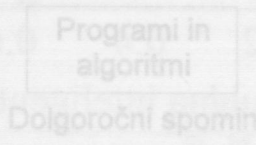
Isto obliko Cattellovega osebnostnega testa (oblika A, ki je bolj zanesljiva) je izpolnilo le 48 oseb, ki so delali tudi test Izreki. To je sicer premalo za zanesljivo oceno povezanosti med osebnostnimi lastnostmi in neko sposobnostjo, vendar pa dejstvo, da nobena korelacija ni statistično pomembna, daje misliti, da tudi v prihodnje ne moremo pričakovati kakih zelo visokih korelacij med fluentnostjo in originalnostjo na eni strani ter Cattellovimi potezami na drugi strani. Prav enaka je tudi situacija z Eysenckovimi potezami, kakor jih meri EPQ, seveda pa je tu numerus še precej manjši.

Oceña, da gre pri fluentnosti v večji meri za pravo sposobnost, medtem ko gre pri originalnosti bolj za določen kognitivni stil, torej še čaka na nadaljnja empirična preverjanja.

LITERATURA

1. Bukvić A. (1982). Načela izrade psiholoških testova. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
2. Detterman D.K. (1986). Human Intelligence Is a Complex System of Separate Processes. V: Sternberg R.J. & Detterman D.K. What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on Its Nature and Definition. Ablex publ. Co. Norwood, NY.
3. Guilford J.P. (1971 - iz leta 1967). The Nature of Human Intelligence. McGraw Hill, London.
4. Hakstian A.R. & Cattell R.B. (1974). The Checking of Primary Ability Structure On a Broader Basis of Performances. British Journal of Educational Psychology, Vol. 44, 140-154.
5. Hakstian A.R. & Cattell R.B. (1978b). Higher-stratum Ability Structures On a Basis of Twenty Primary Abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No. 5, 657-669.
6. Harrington D.M. (1975). Effects of Explicit Instructions to "Be Creative" on the Psychological Meaning of Divergent Thinking Test Scores. V: Willerman L. & Turner R.G. (eds) (1979). Readings about individual and group differences. Freeman & Co., San Francisco.
7. Horn J.L. & Cattell R.B. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. Journal of Educational Psychology, Vol.57, No.5, 253-270.

8. Horn J.L. (1985). Remodeling old models of intelligence. V: Wolman B.B., ed. Handbook of Intelligence. J. Wiley & sons, New York.
9. Kline P. & Cooper C. (1984). The Factor Structure of the Comprehensive Ability Battery. British Journal of Educational Psychology. Vol. 54. 116-110.
10. Lohman D.F. (1989): Human intelligence: An introduction to advances in theory and research. Review of Educational Research. Vol. 59(4) 333-373.
11. Pogačnik V. (1992). Novejši pristopi v teorijah inteligentnosti. Psihološka obzorja, 1 (1), 52-59.
12. Pogačnik V. (1995). Pojmovanje inteligentnosti. Didakta, Radovljica. (V tisku.)
13. Wolman B.B., ed. (1985). Handbook of Intelligence. J. Wiley & sons, New York.



LITERATURA

1. Bukvic A. (1982). Načela izrade psiholoških testov. Zavod za usposabljanje in nastavna sredstva. Beograd.
2. Detterman D.K. (1986). Human Intelligence Is a Complex System of Separate Processes. V: Sternberg R.J. & Detterman D.K. What is Intelligence? Contemporary Views on Its Nature and Definition. Ablex publ. Co. Norwood, NY.
3. Guilford J.P. (1971). The Nature of Human Intelligence. McGraw Hill, London.
4. Hakstian A.R. & Cattell R.B. (1974). The Checking of Primary Ability Structure On a Broader Basis of Performances. British Journal of Educational Psychology, Vol. 44, 140-154.
5. Hakstian A.R. & Cattell R.B. (1978). High and Low Ability Structures On a Basis of Twenty Primary Abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No. 2, 657-669.
6. Harrington D.M. (1975). Effects of Explicit Instructions to "Be Creative" on the Psychological Meaning of Divergent Thinking Test Scores. V: Willerman J. & Turner R.C. (eds) (1975). Readings about individual and group differences. Freeman & Co., San Francisco.
7. Horn J.L. & Cattell R.B. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. Journal of Educational Psychology, Vol. 57, No. 2, 252-270.

STARŠI - OTROCI IN NJIHOVI POGOVORI

Zdravko Strniša

ABSTRACT

Carl Rogers found out the most characteristic ways of conversation among people in their daily lives. He classified them into five most frequent kinds of messages people usually exchange to each other. He did not evaluate the categories of questions or answers, he only stressed the fact that a frequent use of one of them on the account of the others had no success. By using particular kinds communication can be furthered or even obstructed.

In my practical work with children and parents I noticed similar features in the field of family communication. On the basis of theoretical and practical viewpoints I wanted to check the following hypotheses:

- a) There is an "iron repertoire" of questions and answers in the parent - children communication - a communicative ritual.
- b) Parents and children equally take part in this ritual.

It is not my intention to criticize the existing ritual by confirming these hypotheses, but to pay attention to the importance of the ritual little communicative values. There is a series of steady procedures in our daily life we carry out either for fun and leisure or for introducing and starting an activity. The "iron repertoire" of questions and answers between parent and children, which was proved in this research, may contribute to a better understanding of a daily communication.

POVZETEK

Carl Rogers je ugotovil, kateri so najpogostejši načini pogovarjanja med ljudmi v vsakdanjem osebnem stiku. Ugotovil je pet vrst najpogostejših sporočil, ki si jih ljudje izmenjujemo med seboj. Kategorij odgovorov oz. vprašanj ni vrednotil, temveč je ugotovil le to, da pretirana uporaba enih na račun drugih navadno ni uspešna. S posameznimi oblikami lahko komunikacijo le pospešujemo ali pa zaviramo.

Pri praktičnem delu s starši in otroci sem ugotovil, da se nekaj podobnega dogaja tudi na področju komuniciranja v družini. Na osnovi teoretičnih in praktičnih izhodišč sem želel preveriti naslednji hipotezi:

- a. V komunikaciji med starši in otroki obstaja "železni" repertoar vprašanj in odgovorov - pogovorni ritual.
- b. Tako starši kot otroci se enakovredno vključujejo v ta ritual.

Potrditev postavljenih hipotez ni kritika obstoječega rituala, temveč le opozorilo na potrebo po ozaveščanju majhne sporočilne vrednosti rituala. V našem življenju je cela vrsta ustaljenih postopkov, ki jih vsakodnevno opravimo za zabavo, sprostitve, ali le kot uvod in pričetek neke aktivnosti. Temu naj bo namenjen tudi v raziskavi potrjen "železni" repertoar vprašanj ter odgovorov med starši in otroci.

UVOD

Čas, v katerem živimo, življenjski utrip, ki se mu prilagajamo in podrejamo, ko iz dneva v dan hitimo, da bi ujeli trenutek, nam pogosto onemogočata ali vsaj otežujeta vsakdanji družinski pogovor in zavesten stik z našimi otroki. Čeprav se zavedamo dejstva, da kljub današnjemu tempu življenja, za katerega so prepogosto značilni površni, bežni, parcialni in vse bolj brezosebni odnosi, ostaja družina še vedno prostor stalnih, polnovrednih, človeških in osebnih stikov. Mnogokrat slišimo trditev, da so odnosi v družini in družinska vzgoja v krizi. Mnogi starši doživljajo svojo vzgojno nemoč, ker jim znani in utečeni vzgojni prijemi ne prinašajo zelenega učinka oz. jih prepogosto pripeljejo v slepo ulico, iz katere ne najdejo izhoda. Ob tem se

nenehno sprašujejo, kje so naredili napako, kaj delajo narobe. Pogosto jih prevevajo občutki krivde.

Ko postanejo ljudje starši, se zgodi nekaj nenavadnega. Prevzamejo in zaigrajo vlogo, ob kateri pozabijo, da so ljudje. Ko so starši, so prepričani, da se morajo odeti s plaščem starševstva. Poskušajo se vesti na poseben način, ker so pač starši. Ta preobrazba ob prevzemanju določene vloge je pogosto vredna obžalovanja, kajti zgodi se, da starši ponavadi pozabijo, da so ljudje z napakami, osebnosti s pomanjkljivostmi, resnični ljudje z resničnimi občutki. Ob tem, ko pozabijo na svojo človečnost, pogosto tudi nehajo biti človeški. Ne čutijo se več svobodni, zdi se jim, da niso več sami svoji. Kot starši "morajo" biti nekaj boljšega kot navadni ljudje (Gordon, 1991).

Pogosto prevzamejo vlogo nekoga, ki ima vedno prav, razsodnika, ki odloča, odreja, ukazuje in na ta način prevzema odgovornost za stvari in odločitve, ki pa niso vedno le v njihovi domeni, temveč so pogosto stvar njihovih otrok.

Na tisoče mladih se danes oddaljuje od staršev. Razlogi, ki jih navajajo, so naslednji:

"Moji starši me ne razumejo, ne razumejo naših let."

"Sovražim "pridige", ki jih moram poslušati vsak večer, ko pridem domov."

"Staršem ničesar ne povem, če bi to storil, me ne bi razumeli."

"Želim, da bi me starši pustili pri miru."

"Kakor hitro bom mogel, bom zapustil dom. Ne morem prenašati, da kar naprej visijo na meni."

Na drugi strani pa so starši, ki govorijo:

"Nikakršnega vpliva nimam več na svojega šesnajstletnika."

"Tim noče več jesti z nami. Zelo redko spregovori z nami kakšno besedo. Hoče si urediti sobo in to v garaži."

"Marka ni nikoli doma; nikoli noče povedati, kam gre in kaj dela. Če ga vprašam, mi odgovori, da me to nič ne briga."

Prav žalostno je, da je v najožjih in najglobjih medčloveških odnosih toliko hude krvi. Zakaj toliko mladih ljudi vidi v svojih starših sovražnike (Gordon, 1991)?

Prav je, da se starši večkrat zavemo, kako ni pomembno le, da imamo otroke v družini, da otroci odraščajo v družini, ampak tudi to, da se zavedamo, da so naši otroci lahko tudi naši sogovorniki. Da niso le nekdo, ki sprejema naše

odločitve, poslušna in uboga. Otroci so osebe, ki so radi tudi slišani, upoštevani in imajo svoj položaj ter veljavo v družini, ne glede na to, koliko so stari. Predvsem pa radi soodločajo in tudi odločajo o stvareh, ki se nanašajo nanje.

V interakciji z okoljem gradijo otroci svoj notranji psihični aparat. Pri vzpostavljanju odnosov v družini in širše jih vodita dve protislovni težnji, med katerima bolj ali manj stalno nihajo:

- težnja po odvisnosti od tistih, ki mu dajejo hrano, toplino, predvsem pa občutek sprejetosti in varnosti;
- težnja po kreativnosti, neodvisnosti, samostojnosti in občutku svobode (Praper, 1992).

Otrokom je hitro jasno, da ima vsak posamezni član družine svojstveno in pomembno vlogo. Kaj kmalu se zaveda tudi moči, ki jo imajo v družini. Zato želijo biti tudi upoštevani, sprejeti in spoštovani. Načini, kako to dosežajo, pa so različni in v skladu s položajem, ki ga objektivno zasedajo v družini. Bolj ali manj jasno pa zaznavajo in se zavedajo pomena polnega družinskega življenja, za katerega je značilno in potrebno medsebojno sprejemanje, razumevanje, prilagajanje, predvsem pa odprta komunikacija.

Vendar se v iskanju svoje poti pogosto obračajo stran in se zapirajo v svet uporništvu in nasprotovanja staršem.

NEKATERI VIDIKI KOMUNICIRANJA MED LJUDMI

Po Slovarju slovenskega knjižnjega jezika pomeni komunicirati "izmenjevati, posredovati misli, informacije, sporazumevati se". Komunikacija pa je "sredstvo, ki omogoča izmenjavo, posredovanje informacij - komunikacijsko sredstvo".

Komuniciranje je v različnih oblikah tako razširjeno in povezano z našim življenjem, da ga jemljemo kot nekaj samoumevnega in samo po sebi danega. Pogosto se niti ne zavedamo pomena, ki ga ima komuniciranje v vsakodnevem življenju. Prav radi zanemarjamo dejstvo, da je človeško obnašanje skoraj vedno rezultat ali funkcija določene oblike komuniciranja. Naše vedenje je v veliki meri pogojeno z različnimi vrstami komuniciranja. Naša stališča, mnenja, misli, posebej pa razpoloženska, čustvena stanja so posledično povezana s komunikacijo v našem socialnem okolju.

Razvoj moderne tehnologije nenehno stopnjuje količino in pretok informacij v svetu okoli nas. Moč tega veletoka informacij je izjemno velika. V zadnjem času se ga tudi vedno bolj zavedamo. Informacij in komuniciranja je vse več, prav tako pa tudi znanj s teh področij.

Raziskave pa kažejo, da med posamezniki in skupinami ne pride do boljšega razumevanja brez zadostne stopnje zaupanja. Več komuniciranja prinaša boljše razumevanje le v primeru, če se udeleženci strinjajo v bistvenih elementih, če sporazumevanje temelji na pozitivnih stališčih, medsebojnem sprejemanju in upoštevanju medsebojne veljave. Pozitivna naravnost je torej pogoj, da večja količina komuniciranja prispeva k večji stopnji informiranosti in k boljšemu razumevanju.

Gordon govori o *"govorici sprejemanja oz. nesprejemanja"*. Če čutijo starši do otroka naklonjenost, ljubezen, je to že nekaj, vendar je treba znati oboje pokazati in izraziti. Če otrok te naklonjenosti ne doživi, mu ne koristi. Človek ne more zanesljivo vedeti, da ga drugi sprejema, dokler mu ta tega ne pokaže. Zato se morajo starši naučiti, kako naj otroku pokažejo svojo naklonjenost (Gordon, 1991).

V zadnjih letih razmaha raziskav na področju komuniciranja med ljudmi se je razvilo mnogo šol in raznovrstnih pristopov ob navidez enostavno razumljivi in nam dobro znani vsakdanji človeški aktivnosti - medsebojnem sporazumevanju.

Posebno v poslovnem komuniciranju je namenjen velik poudarek posameznim značilnostim in elementom učinkovite in "pravilne" komunikacije. Veliko je raznovrstnih tečajev, delavnic in komunikacijskih treningov. Videti je, da mora imeti poslovnež, ki da kaj nase, za seboj vsaj nekaj treningov poslovne komunikacije ali vsaj nekaj knjig na to temo. Za uspešno poslovno komuniciranje mora vedeti, kakšen je primeren pozdrav, kako se pogovarja po telefonu, kako se odloži telefonska slušalka, nekaj mora vedeti o neverbalni govorici telesa in znati samozavestno nastopati v javnosti ter pisati dobra pisma.

Nekaj podobnega se dogaja tudi na področju komuniciranja v družini, na področju "reševanja konfliktov med starši in otroki", na področju medosebnih odnosov v družini. Treningi za uravnavanje nasprotij med starši in otroki se nekoliko manj prodorno, a vendar vedno bolj uveljavljajo tudi pri nas. V

“šolah za starše” so starši marsikdaj prijetno presenečeni, ko ugotovijo, kaj je mogoče doseči z drugačnim komuniciranjem z otroki (Gordon, 1991).

PREVLADUJOČI NAČINI ODGOVARJANJA

Carl Rogers je izvedel skupino raziskav, v katerih je hotel ugotoviti, kako posamezniki komunicirajo v vsakdanjem osebnem stiku. Ugotovil je, da pet vrst odgovorov predstavlja kar 80% vseh sporočil, ki si jih ljudje izmenjujejo. Preostalih 20% odpade na naključne in nebitvene izjave. Ob tem navaja še naslednjo zanimivo ugotovitev. Kadar uporablja posameznik za posamezno kategorijo odgovorov 40% časa, ga bodo drugi ocenili, da vedno odgovarja na ta način.

Pri opazovanju ljudi v različnih okoljih (poslovnežev pri delu, gospodinji pri klepetu, ljudi na zabavah in sestankih, itd.) je ugotovil, da se najpogosteje uporabljajo:

- *ocenjevalni in svetovalni odgovori,*
- *interpretativni odgovori,*
- *podporni odgovori,*
- *poizvedovalni odgovori - postavljanje vprašanj,*
- *razumevajoči odgovori - parafraziranje.*

Kategorije odgovorov same po sebi niso niti dobre niti slabe, pretirana uporaba nekaterih kategorij na račun drugih pa navadno ni uspešna. Še slabše je, če ne znamo ugotoviti, kdaj je ustrezno uporabiti posamezno kategorijo (Lamovec, 1991).

Osnovne značilnosti posameznih vrst odgovorov

Ocenjevalni in svetovalni odgovori

So najpogostejši odgovori večine ljudi o pravilnosti sobesednikovega vedenja, kadar hočejo komu pomagati. Tak odgovor izraža, da je naš namen ocenjevati, popravljati, sugerirati ali moralizirati. Ustrezen nasvet ob pravem času je lahko včasih koristen in mnogokrat si sobesedniki želijo slišati naše mnenje. Vendar se moramo ob tem zavedati dejstva, da se s sodbami in nasveti postavljamo v nadrejeno vlogo in deloma prevzemamo tudi odgovornost za sobesednikovo ravnanje. Tako nehote spodbujamo sobesednikovo težnjo, da

ne prevzame polne odgovornosti za reševanje svojih problemov. Sobesednik se lahko čuti ogroženega in se začne obrambno vesti, kar zmanjša njegovo pripravljenost za nadaljnje spoprijemanje s problemom. Z nasveti in sodbami pogosto prikritujemo tudi dejstvo, da se ne želimo poglobljeno ukvarjati s sobesednikom. Tovrstni odgovori povedo več o nas, o naših vrednotah, potrebah in stališčih. Tako smo v ospredju mi sami, ne pa problem drugega. Zelo pomembno je, da se nasvetov in sodb izogibamo pri začetnih srečanjih, ko se medosebni odnos šele gradi. Dokler ne dosežemo medsebojnega zaupanja, nasveti navadno niso koristni.

Interpretativni odgovori

Z analiziranjem in interpretiranjem problemov drugih želimo navadno poučevati in razlagati, sugerirati svoje mnenje oz. to, kar naj bi sogovornik mislil ali čutil. Z interpretiranjem, podobno kot s svetovanjem, pogosto povečamo obrambno naravnost sogovornika in se ravno tako postavimo v nadrejeno vlogo "eksperta", ki ve več in bolje. Tudi tukaj sogovornika na nek način "onesposabljam" in mu jemljemo odgovornost za samega sebe.

Pomemben je način podajanja interpretacije. Ne smemo je prikazovati kot neizpodbitno dejstvo, ker to ni, temveč le kot možnost, ki pa jo nikakor ne vsiljujemo. V tem primeru so interpretacije koristne, posebej še, če jih obdržimo zase kot izvor hipotez, ki jih nato z ustreznimi vprašanji preizkušamo (Lamovec, 1991).

Kot rečeno, s tema vrstama odgovorov sogovornika enostavno silimo v podrejen položaj, lahko bi rekli v vlogo otroka, ki ne razmišlja, ne čuti in ne deluje samostojno in avtonomno. Torej v vlogo nekoga, ki nima prave veljave, ki mora poslušati, ubogati in upoštevati naše mnenje ali oceno. S tem na nek način spodbujamo tudi prepričevanje in dopovedovanje, kdo ima prav, katero stališče bo obveljalo. Pri otrocih pa največkrat prekinemo komunikacijo, sprožimo tihi upor, odmik in nasprotovanje. Le-to pogosto ni direktno izraženo, posebno takrat, ko je nasvet, ocena ali mnenje "sporočeno" avtoritarno, s pozicije moči in pozicije nekoga, ki ne trpi ugovorov ali ne sprejema drugačnosti.

Podporni odgovori

Pri podpornih odgovorih je zelo pomembna neverbalna govorica, ki spremlja besedno sporočilo. V primeru skladnosti besednega in nebesednega dela sporočila, ga sogovornik doživi kot izraz simpatije in podpore, v nasprotnem pa kot izraz nesprijemanja, pomanjkanja zanimanja in poskus, da bi stvar na

hitro zaključili. Zelo pomembno je, s kakšnim glasom izrečemo izraz podpore. Če so izgovorjeni v napačnem tonu, jih sogovornik lahko razume kot kritiko ali kot izraz nepotrpežljivosti in nepripravljenosti sprejeti njegovo čustveno stanje, tako kot je. Skrajno neustrezno je, če ga začnemo hrabriti, takoj ko je izrazil svoj problem. S tem pokažemo, da ga ne jemljemo resno oz. ga ne sprejemamo.

Pravi podporni odgovori so odgovori, ki dajejo sogovorniku podporo v izražanju njegovih misli, mnenj in čustev. Pomenijo potrditev njegovih sposobnosti na nekem določenem področju, posebno v primeru porušenega ali pomanjkljivega samozaupanja. Ustrezni podporni odgovori zahtevajo dobro poznavanje sogovornika. V nasprotnem primeru je podpora le površinska. Če pa je podkrepljena še z nebesednim sporočilom, je še kako primerna in predvsem učinkovita.

Poizvedovalni in vprašalni odgovori

S postavljanjem vprašanj sogovornika vzpodbujamo in mu damo vedeti, da potrebujemo nadaljnje informacije. Ob tem mu tudi sporočamo, da je za nas pomemben tako on sam kot problem, zaradi katerega prihaja. Tako mu na nek način dvigujemo občutek veljave in pomembnosti. Prav tako si tudi odpiramo možnost, da vodimo pogovor v predvideni smeri.

Z vprašanji lahko komunikacijo vzpodbujamo ali pa tudi zaviramo. Ločiti moramo med *zaprtimi in odprtimi vprašanji*. Slednja sogovornika spodbujajo, da govori in svojo misel čim bolj razloži. Odprta vprašanja, ki dajejo možnost raznovrstnosti v odgovorih, so postavljena v obliki povzemajočega stavka in tista, ki se začenjajo z vprašalnici: kaj, kdaj, kje, kdo, kako ipd.

Zaprta vprašanja pa navadno zahtevajo le odgovor "da" ali "ne". Primer odprtega vprašanja je: "Kako se počutite v službi?", zaprto vprašanje pa je: "Ali imate radi svoje delo?" Odprta vprašanja so na splošno koristnejša, saj omogočajo bolj podroben in osebni odgovor.

Izogibamo se tudi vprašanj "zakaj". Ta vprašalnica na nek način izraža nestrinjanje in vzpodbuja utemeljevanje oz. opravičevanje. V sogovorniku običajno povečuje obrambno naravnost in tendenco k argumentiranju pravilnosti in upravičenosti določenega ravnanja.

Vprašalnica "zakaj" pogosto izraža naše nestrinjanje in je neke vrste prikrita kritika. Škodljivost te nejasne kritike pa je v tem, da sogovorniku ni jasno, ali kritiziramo njega samega ali le izražamo manjše strinjanje.

Razumevajoči reflektivni odgovori (parafraziranje)

Kažejo na to, da želimo razumeti misli in čustva sogovornika, da ga sprejemamo in upoštevamo takšnega, kot je, da nam je pomemben, pomembnejši kot čas, ki ga bomo porabili v razgovoru z njim.

Hkrati so način iskanja povratnih informacij, saj sogovornika implicitno sprašujemo, če smo ga pravilno razumeli. Posebej koristni so v treh vrstah situacij:

1. Kadar nismo povsem prepričani, da smo točno razumeli sogovornikove misli in čustva.
2. Kadar želimo zagotoviti, da sogovornik zares sliši, kar je rekel. Morda je videti nenavadno, vendar večina ljudi v določenem trenutku sama predlaga ustrezno rešitev svojega problema ali pa izrazi nepričakovan vpogled, četudi ga v začetku nekako ne jemlje resno. Vse skupaj gre tako mimo in potencialna možnost vpogleda se izgubi. V takem primeru je dobro preusmeriti pozornost sogovornika na izražen pogled ter se odzvati nanj in ga potrditi. Samo to, kar sami odkrijemo, ima za nas običajno pravo veljavo. Refleksija pomaga razjasniti tudi implikacije tega, kar je povedal, in sogovornika osredotočiti na to.
3. Kadar želimo sogovorniku resnično pokazati, da ga poskušamo razumeti.

Pomembno je, da parafraziramo smisel izjave, ni pa dobro, da jo dobesedno ponavljamo (Lamovec, 1991).

Kdaj je določena oblika odgovora ustrezna?

Rogers ne navaja, da bi bila posamezna oblika odgovorov ustreznejša in boljša od drugih. Govori le o tem, da se določeni odgovori pojavljajo pogosteje od drugih, prav tako pa tudi o tem, da je od vrste medosebnega odnosa odvisno, kdaj so določeni odgovori primernejši. V zgodnjih fazah, ko se odnos šele gradi, so vsekakor ustreznejši podporni, poizvedovalni in razumevajoči

odgovori. Pomagajo nam graditi zaupanje, tako potrebno v medosebnih zvezah. Šele potem, ko je vzpostavljeno obojestransko zaupanje, lahko povemo svoje mnenje in oceno. V nasprotnem primeru je najpogostejši odziv na našo sodbo obrambna pozicija sogovornika. Z vztrajanjem pri svoji sodbi ali mnenju v bistvu dokazuje svoj prav, svojo veljavo. Če nekomu rečemo, da nima prav, bo najpogosteje poiskal vse argumente, da dokaže, da ima prav. Ocenjujoči in svetovalni odgovori so ustrežnejši v poznejših fazah mesebojnega odnosa, ko nas nekdo izrecno prosi za naše mnenje ali pa ga zanima naše stališče do problema.

Poizvedujoči odgovori so ustrezni tedaj, ko problema ne poznamo dovolj in potrebujemo dodatne informacije, pa tudi, kadar se zdi, da sogovornik ne razmišlja o implikacijah tega, kar je povedal. S tovrstnimi in tudi podpornimi odgovori izražamo sprejemanje sogovornika, obenem pa ga tudi usmerjamo h konstruktivnemu in samostojnemu reševanju problemov. Interpretativne odgovore uporabljamo predvsem tedaj, ko želimo sogovornika soočiti s tem, kako učinkuje njegovo vedenje na nas.

NAJPOGOSTEJŠI NAČINI POGOVOROV MED STARŠI IN OTROKI

Vpis otroka v šolo je običajno za vse člane družine sprememba, ki se odraža v marsičem. Že predšolskega otroka obremenjujejo danes številne informacije in vtisi iz njegovega vsakdana. Kljub temu le-te niso tako usmerjene in enovito strukturirane, kot se to zgodi ob vpisu v šolo.

Otrokov dnevni ritem se z vpisom v marsičem spremeni, predenj se postavljajo vedno resnejše zahteve, ki ga silijo, da prevzema določeno odgovornost v svoje roke.

Prav tako se tudi starši v marsičem spremenijo in v odnosu do otroka zavzamejo določeno vlogo, ki je videti dokaj unificirana, vsaj glede zahtev, pričakovanj in odnosa do šolskega dela. Te zahteve in pričakovanja se oblikujejo v določeno vrsto socialnega pritiska na otroka, kateremu je otrok podvržen in ga želi izpolniti oziroma ga bolj ali manj zadovoljiti.

Pri delu v šoli sem ugotovil, da se unificiranost kaže tudi na ravni komuniciranja med starši in otroki. Že v prvih letih šolanja se začne javljati določen, zelo pogost način in potek pogovorov med starši in otroki. V družini se izoblikuje neke vrste pogovorni ritual, ki se odvija praktično vsakodnevno,

sporočilna vrednost tovrstne komunikacije pa je izredno majhna. Želel sem ugotoviti, kako poteka v današnji k potrošništvu usmerjeni družini osnovna komunikacija ter katere so njene osnovne značilnosti in oblike.

METODOLOGIJA

Raziskava je bila osredotočena na populacijo šoloobveznih otrok šestih in osmih razredov osnovne šole Tabor 1 -Maribor ($n = 116$) ter staršev osnovnošolcev četrtih in petih razredov te osnovne šole ($n = 70$).

Na osnovi teoretičnih in tudi praktičnih izhodišč sem sestavljal dvojne vprašalnike. Posebno obliko za starše in podobno obliko za otroke. Zastavljal sem osnovni hipotezi:

- a) V komunikaciji med starši in otroki obstaja neke vrste "železni" repertoar vprašanj in odgovorov - pogovorni ritual.
- b) Tako starši kot otroci se enakovredno vključujejo v ta ritual.

Uporabljeni vprašalniki sta predstavljena na naslednjih straneh, in sicer najprej oblika za otroke, in nato oblika za starše. V prvem delu sta obe skupini sledili pisnemu navodilu in se opredeljevali glede pogostosti postavljanja posameznih vprašanj.

Kasneje je sledilo še ustno navodilo, da naj ob vsakem vprašanju zapišejo še najpogostejši odgovor, ki ga dajo (otroci) ali dobijo (starši).

REZULTATI

Vrednosti v odstotkih, dobljene na podlagi upoštevanja kategorij odgovorov "pogosto" in "vedno", kažejo naslednjo pogostost javljanja vprašanj, ki jih starši postavljajo otrokom.

Šolarji so rangirali odgovore na naslednji način:

1. 94,73% - Kako je bilo v šoli?
2. 91,37% - Ali si bil kaj vprašan?
3. 87,71% - Ali se imaš kaj za naučiti?
4. 66,66% - Kaj bi danes skuhali za kosilo?
5. 61,40% - Ali si že napisal nalogo?
6. 50,87% - Zdravo, kako si kaj?
7. 37,93% - Ali si že pospravil sobo?
8. 28,07% - Zopet se nisi preoblekel?
9. 26,78% - Ali si že šel v trgovino?
10. 22,41% - O, zdravo, danes si pa videti dobre volje! Kako se počutiš?
- 11.-12. 21,05% - Kaj načrtuješ za danes popoldan?
- 11.-12. 21,05% - O, danes pa bi si lahko vzeli malo časa zase. Gremo na pizzo ali v slaščičarno?

Starši pa so odgovarjali na naslednji način:

- 1.- 2. 97,14% - Kako je bilo v šoli?
- 1.- 2. 97,14% - Ali se imaš kaj za naučiti?
3. 94,28% - Zdravo, kako si kaj?
- 4.- 5. 85,71% - Ali si bil kaj vprašan?
- 4.- 5. 85,71% - Ali si že napisal nalogo?
6. 77,14% - O, zdravo, danes si pa videti dobre volje! Kako se kaj počutiš?
- 7.- 8. 62,85% - Kaj bi pa danes skuhali za kosilo?
- 7.- 8. 62,85% - Kaj načrtuješ za danes popoldan?
9. 34,28% - O, danes pa bi si lahko vzeli nekaj časa zase. Gremo na pizzo ali v slaščičarno?
10. 30,36% - Ali si že pospravil sobo?
- 11.-12. 25,71% - Zopet se nisi preoblekel?
- 11.-12. 25,71% - O, poglej, danes si pa pospravil sobo!
13. 5,71% - Ali si že šel v trgovino?

Najpogostejši odgovori, ki so jih dobili starši ali dali otroci na tako zastavljena vprašanja, bodo navedena v interpretaciji rezultatov.

INTERPRETACIJA REZULTATOV

Na osnovi rangov oz. pogostosti pojavljanja posameznih vprašanj in odgovorov lahko ugotovim, da v vsakdanjem pogovarjanju med starši in otroki obstaja določen "železni" repertoar vprašanj in odgovorov, ki običajno poteka na pobudo staršev. Če preskočim "pozdrav" v obliki vprašanja: "Zdravo, kako si kaj?" in ga ne uvrstim v kategorije "šolskih vprašanj", moram kljub temu ugotoviti, da je (po mnenju otrok) ta pozdrav celo za skupino "železnih" vprašanj. Starši menijo nekoliko drugače, a ga tudi sami uvrščajo šele na tretje mesto.

Na podlagi odgovorov skupine otrok in skupine staršev bi lahko v ta repertoar uvrstili naslednja vprašanja:

1. Kako je bilo v šoli?
2. Ali se imaš kaj za naučiti?
3. Ali si bil kaj vprašan?
4. Ali si že napisal nalogo?

Najpogostejši odgovori na tako zastavljena vprašanja so bili:

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Kako je bilo kaj v šoli? | 2. Ali se imaš kaj za naučiti? |
| ◦ "V redu." | ◦ "Ne, nič." |
| ◦ "Dobro." | ◦ "Ja no." |
| ◦ "Tako pač." | ◦ "Saj se bom." |
| ◦ "Tečno." | |
| ◦ "Še kar fajn." | |
| 3. Ali si bil kaj vprašan? | 4. Ali si že napisal nalogo? |
| ◦ "Ne, nič." | ◦ "Ja no." |
| ◦ "Ne še." | |
| ◦ "Nič nimamo za nalogo." | |

Vidimo torej, da gre za dokaj avtomatiziran proces nekako polzavednega odgovarjanja. Odgovori dejansko nimajo neke sporočilne vrednosti, temveč so le izpolnitev rituala, ki ga želijo otroci čim prej zaključiti ter se tako izogniti vroče in sitne teme o *dogajanju v šoli*. Tako eni kot drugi se nehote ujamejo v besedno igro, ki jo izpeljejo, ne da bi si povedali kaj novega. To trditev potrjuje veliko število staršev, ki sicer "vestno" izpeljejo omenjeni ritual, vendar šele ob prihodu na govorilne ure dobijo ustrezne podatke o dogajanju v šoli. Predvsem to velja za slabše učence. Presenečenja so takrat pogostejša.

Potrditev postavljene hipoteze o obstoju pa ne pomeni kritike rituala. V našem življenju je dejansko vrsta ustaljenih postopkov, ki jih vsakodnevno opravimo, cela vrsta "nesmislov", ki jih vestno izpeljemo. Mnogokrat nam pomenijo le zabavo ali sprostitvev, dostikrat pa so uvod in pričetek neke aktivnosti. Dobro bi bilo, da se tega zavemo tudi v tem opisanem postopku. Če bi ritual enostavno izpustili, ga preskočili, ker z njim tako ali tako ne izvemo nič novega, bi pri otroku praviloma naleteli na presenečenje ter nekakšno nezaupanje (vsaj v prvem hipu). Vsaka sprememba izzove pri človeku presenečenje in zahteva čas in energijo za prilagoditev, saj sproži vprašanje: Kaj pa je zdaj narobe, zakaj ta sprememba?

Tako je nekako bolje ostati pri ustaljenem vzorcu, ki omogoča lažji uvod in prehod, da pogovor steče. Vendar pa se je potrebno zavedati majhne sporočilne vrednosti rituala in vložiti več energije, predvsem pa kakšno minuto časa več, če smo se že odločili za pogovor o šolskem dnevu našega otroka.

Dobro je, da naša vprašanja bolj konkretno in ciljno usmerimo na urnik določenega dne ali na učni predmet oz. snov, ki je izpostavljena v določenem obdobju.

S postavljanjem vprašanj (poizvedovalnih odgovorov) kažemo tudi naš interes in odnos. Kažemo, kako pomembna je za nas neka tema; kako pomembna je za nas šola. Konec koncev pa tudi, kako pomemben je naš otrok in njegovo delo v šoli. Če izpeljemo le ritual, kažemo malo interesa in trudu, ki ga je otrok vložil v šolsko delo ne pripisujemo pomena. Pomen in veljava otroka in njegovega dela raste s pristnostjo zanimanja, ki ga kažemo zanj. To kažemo predvsem s tem, koliko časa porabimo za določeno temo, predvsem pa s tem, ali se ji v pogovoru resnično posvetimo ali pa jo "obdelamo" bolj mimogrede, recimo, ob kuhanju kosila, ob preobnavanju v predsobi ali preoblačenju ipd. Na ta način dosežemo ravno nasprotni učinek. Pri otroku vzbudimo le občutek, da ga "davimo" z vedno istimi vprašanji, da ga le nadziramo brez resničnega zanimanja zanj in njegove težave, ki jih ima s snovjo, učitelji, sošolci in sošolkami ali pa s samim seboj.

Zanimanje pa mora ostati na ravni izražanja sprejemanja in nesprejemanja določenega šolskega dela oz. določenih ocen. Izogniti se moramo ocenjevalnih odgovorov in lastne interpretacije, posebno če je negativna, saj s tem povečujemo zid v medsebojnem razumevanju. Še zlasti se moramo izogibati "pridigarstvu", ki ga šolarji tako sovražijo, sami pa kažemo z njim le svojo

nemoč, neučinkovitost, saj ne vnaša nobenih koristnih sprememb. Edini rezultat je odvrčanje otrok, obenem jih tako tudi onesposabljam o prevzemanju samoodgovornosti zase in za svoje delo.

Dokaj visoko se predvsem pri odgovorih otrok uvršča tudi vprašanje: *“Kaj bi pa danes skuhalo za kosilo?”*. V vsakdanji stiski s časom in željo po tem, da bi ugodile raznovrstnim željam družinskih članov, iščejo matere najverjetneje izhod in pomoč pri otrocih. Ne nazadnje lahko rečemo, da na ta način iščejo tudi možnost za pohvalo ob dobrem kosilu ter priznanje za vloženi trud in pridobitev veljave.

Vprašanja, ki se dotikajo otrokovega počutja, majhnega dela njegove osebnosti in njegovih načrtov:

“O, zdravo, danes si pa videti dobre volje! Kako se počutiš?”

“Kaj načrtuješ za danes popoldan?”

“O, danes pa bi si lahko vzeli malo časa zase. Gremo na pizzo ali v slaščičarno?”

postavljajo starši bolj na konec, otroci pa povsem na konec repertoarja “obveznih” vsakodnevnih pogovorov.

ZAKLJUČEK

Starši se sicer zavedajo pomena komunikacije z otroki, ves čas jo tudi poudarjajo, premalo pa se zavedajo pomena raznovrstnosti komunikacije. Premalo se zavedajo, da jim otroci nenehno nekaj sporočajo, več neverbalno kot z besedo. S svojimi kretnjami, telesno govorico in mimiko izražajo včasih mnogo več kot z besedami. Vendar to le redko upoštevajo in se prepogosto zatekajo k ustaljenim, dobro preizkušenim, a tako neučinkovitim načinom “vrtanja” v otroka, kot da bi želeli le na hitro in mimogrede opraviti vlogo starševstva. Le redko upoštevajo otrokova čustva, občutke, želje in pričakovanja; še redkeje njihova mnenja in stališča, s katerimi kažejo otroci svojo zrelost, odraščanje in prevzemanje odgovornosti za samega sebe. Preredko kažejo spoštovanje in upoštevanje (sprejemanje) svojih otrok in le redko veselje nad tem, da je njihov otrok takšen, kot je. Prepogosto vztrajajo na stališču nekoga, ki je upravičen do “moči”, ki nadzira in usmerja, ki ne kaže občutkov, a jih tudi slabo opaža ter sprejema.

Ob tem vztrajajo v površnih, manj obremenjujočih stikih, ki zahtevajo malo truda in časa, a ob tem malo nudijo in nič ne prispevajo k pristnosti odnosov. Ko jih na to spomnimo, z nasmehom priznajo, da je res tako, vendar se kmalu vrnejo k preizkušenemu modelu. Čeprav se zavedam, da je v raziskavo zajet majhen vzorec, ki ne dopušča širšega posploševanja, lahko z gotovostjo potrdim hipotezo o ustaljeni in klasični vsakdanji komunikaciji, ki razen uvoda nima kakšne druge sporočilne vrednosti.

LITERATURA

1. T. LAMOVEC, Spretnosti v medosebnih odnosih, Ljubljana 1991.
2. P. PRAPER, Tako majhen pa že nervozen, Nova Gorica 1992.
3. S. MOŽINA, M. TAVČAR, A. KNEŽEVIČ, Poslovno komuniciranje, Maribor 1995.
4. T. GORDON, Družinski pogovori, Ljubljana 1991.
5. D. BOONE, A Practical Guide to Effective Listening, London 1988.
6. J. FAST, Body Language in the Workplace, New York 1994.

UPORABNOST PETE OSI ICD-10 - ABNORMNE PSIHOSOCIALNE SITUACIJE V KLINIČNI PRAKSI: PRELIMINARNA RAZISKAVA

Melita Zagorc, Vera Slodnjak, Maja
Vodopivec, Majda Gorišek, Anica Mikuš Kos

KLJUČNE BESEDE: mednarodna klasifikacija bolezni - MKB-10, abnormne psihosocialne situacije, psihosocialne motnje pri otrocih in adolescentih, klasifikacijska shema

KEYWORDS: international classification of diseases - ICD-10, abnormal psychosocial situations, psychosocial disorders of children and adolescents, classification scheme

POVZETEK

V prispevku je predstavljen del preliminarne raziskave uporabnosti pete osi ICD-10, ki je namenjena identifikaciji abnormnih psihosocialnih situacij pri otrocih in mladostnikih. Raziskava, ki je bila opravljena leta 1995 v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše - Kolaborativnem centru SZO za duševno zdravje otrok in mladostnikov v Ljubljani. V vzorec je bilo vključenih 100 otrok oz. mladostnikov. Ugotavljali smo, kakšne

abnormnosti se pojavljajo v njihovem psihosocialnem okolju. Najpogosteje so se pojavljale abnormnosti v njihovih družinah: abnormna kakovost vzgoje, motene komunikacije ter abnormni odnosi med družinskimi člani. Podobne rezultate v zvezi s tem so dobili tudi v podobnih študijah v tujini. Glavni namen študije je bil preizkus uporabnosti V.osi ICD - 10 v klinični praksi. Ker zajema podrobne opise vseh pomembnih področjih otrokovega psihosocialnega okolja, zahteva od strokovnjaka natančno in objektivno eksploracijo. Opazili smo, da so bili strokovnjaki včasih premalo pozorni na določene pomembne situacije (npr. spori med odraslimi) oziroma, da v opisih niso vedno znali identificirati pacientove konkretne situacije. V. os ICD -10 zahteva zelo dobro poznavanje vseh pacientovih življenjskih okoliščin ter omogoča preverjanje osebnih teoretskih konstruktov o etiologiji psihosocialnih motenj in korekcijo osebnih kognitivnih shem. Sistematično beleženje vseh potencialno ogrožajočih situacij, omogoča identificiranje otrok, ki so bolj ogroženi glede nezaželenega poteka nadaljnega psihosocialnega razvoja. Zato je v veliko pomoč pri načrtovanju terapije, timskega dela in drugih oblik pomoči za posameznega pacienta. Sistematična raba tega instrumenta v službah za varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov pa bi pripomogla boljšemu načrtovanju družbene skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov.

ABSTRACT

A part of a research that was done in May, 1995 in the Counselling Centre for children, adolescents and parents - WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Mental Health in Ljubljana was presented. This is a preliminary research of the use of Axis 5 ICD-10 which is used to identify abnormal psychosocial situations of children and adolescents.

There were 100 children and adolescents included in a sample. We got the information about them through structural interviews with experts who work with them. We were establishing which abnormal psychosocial situations were prevailing and we found out that most abnormal situations were in their families (the quality of upbringing, communication, relations). The results are similar to those in similar studies abroad.

First of all we were interested in the use of classification scheme and according to that we found out that it should be necessary to get used to the

new classification scheme. Experts were not always enough attentive on certain situations or they missed some other. Axis V. ICD-10 requires good knowledge of patient's life circumstances and relationships and checking of personal theories on etiology of psychosocial disorders. It enables identification of more vulnerable children and can help in planning of therapy, team work and other help for individual patient. Systematic use of this instrument in mental health services may support better planning of organization and development.

UVOD

Že pred dvajsetimi leti se je pojavila potreba po ločevanju možnih etioloških faktorjev vedenjsko definiranih psihiatričnih diagnoz. Pomen miljejskih spremenljivk pa je postajal vse večji tudi za prognozo in planiranje terapevtske intervencije.

Izkazalo se je, da bi bilo potrebno v multiaksialno klasifikacijo vključiti tudi os, ki bi bila namenjena značilnostim pacientove aktualne psihosocialne situacije. Psihosocialni faktorji igrajo namreč pomembno vlogo v etiologiji mnogih otroških psihiatričnih motenj, pokazala pa se je tudi njihova povezanost z razlikami v poteku oz razvoju motnje in v odgovoru na obravnavo. Mnoge preventivne in terapevtske intervencije so bile oblikovane prav zato, da bi modificirale vzorce družinske interakcije in ostalih vidikov otrokovega neposrednega okolja, z namenom zmanjšanja emocionalno-vedenjske motenosti pri otroku. Ker je psihosocialna situacija pomemben del diagnostične in prognostične ocene v otroški psihiatriji, jo je bilo treba klasificirati na zanesljiv, veljaven in diferencialen način. (van Goor-Lambo, Orley, Poustka, Rutter, 1990)

Zelo preprosta klasifikacija je bila vključena v prvo pilotsko revizijo multiaksialnega sistema (MAS) za otroške psihiatrične motnje. Nekoliko bolj obsežna, bolj diferencialna shema je bila vključena v Vodič po multiaksialni shemi za psihiatrične motnje v otroštvu in adolescenci, ki je temeljil na ICD-9.

Van Goor-Lambo, Orley, Proustka in Rutter (1990) navajajo naslednje zahteve za klasifikacije psihosocialnih značilnosti:

- zahteva po bolj eksplicitni konceptualizaciji namena različnih kod in načinov, v katerih se razlikujejo od ostalih kod;
- če so kode zanesljive in veljavne, potem mora biti tudi jasno določena stopnja, ki jo mora neka značilnost doseči, da jo lahko kodiramo kot abnormno. Večina teh situacij je namreč abnormna v stopnji in ne v obliki;
- potreba po določitvi, kateri podatki so potrebni za kodiranje;
- določiti je potrebno tudi časovni okvir;

V zgodnejših verzijah so se težave v zvezi z osjo psihosocialnih situacij občasno pojavljale, ker situacije, ki so se zdele klinično pomembne, niso bile vključene v klasifikacijo.

Radikalno revizijo psihosocialne osi pa je razvila delovna skupina znotraj WHO. Ta temelji na splošnih konceptih prejšnjih klasifikacij, omogoča pa, da se cela vrsta različnih psihosocialnih stresorjev in neugodnosti kodira ločeno. Od prejšnjih verzij se loči v naslednjih točkah (van Goor-Lambo, Orley, Poustka, Rutter, prav tam):

Ker upošteva principe ICD-10, vsebuje veliko bolj natančno določene kriterije za kodiranje posameznih psihosocialnih značilnosti.

Večina zahtev za kodiranje je zelo natančna.

Z novejšo verzijo klasifikacije so bile izvedene tudi že nekatere raziskave v tujini in pri nas. Tako sta H. -C. Steinhäuser in A. Erdin (1992) z Oddelka za otroško in adolescento psihiatrijo na Univerzi v Zurichu v Švici ugotavljala abnormne psihosocialne situacije s pomočjo V. osi ICD-10 pri otrocih in adolescentih, ki so bili vključeni v psihiatrično obravnavo. Ugotovljene abnormnosti sta primerjala s starostjo, spolom, SES-om ter IQ. Ugotavljala pa sta tudi zveze med psihosocialnimi značilnostmi in kliničnimi diagnozami oz. prevladujočimi simptomi.

V letu 1994 pa je bila objavljena raziskava WHO in DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft), katere namen je bil ugotoviti uporabnost V. osi ICD-10 in v kateri je sodeloval tudi Svetovalni center - WHO kolaborativni center za duševno zdravje otrok. Poleg tega so poskušali ugotoviti tudi

klinično zanesljivost klasifikacije in zanesljivost ter veljavnost v raziskovalnih pogojih.

Pri nas se je z večosno klasifikacijo ICD-9 in ICD-10 največ ukvarjala Slodnjakova (1982, 1995, 1996).

NAMEN

Raziskava je bila izvedena na željo Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, kjer že več kot 15 let sledijo razvoju večosne sheme ICD-10. Pred leti so vpeljali multiaksialno klasifikacijo psihosocialnih motenj v otroštvu in adolescenci ICD-9 v splošno rabo v otroški psihiatriji. Sodelujejo pa tudi pri reviziji V. osi - Abnormne psihosocialne situacije v ICD-10, ki poteka v oviru WHO. Del tega sodelovanja predstavlja tudi pričujoče raziskovalno delo.

Osnovni problem, ki je obdelan, se nanaša na identifikacijo abnormnih psihosocialnih situacij v izbranem vzorcu.

Naslednji problem, ki je prav tako obdelan v raziskavi, se nanaša na samo uporabnost klasifikacijske sheme, glede na to, kakšne izkušnje so ob njeni uporabi pridobili strokovnjaki, s katerimi je bil opravljen intervju. Vprašanja, na katera smo poskušali v zvezi s tem odgovoriti, se nanašajo na izčrpnost posameznih kategorij in podkategorij ter specifičnih meril, s katerimi naj bi si pomagali pri diagnosticiranju. Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri je uporabljen inštrument prilagojen našemu kulturnemu okolju, kaj bi bilo v zvezi s tem še smiselno dodati in kaj je odveč.

METODOLOGIJA

VZOREC

V vzorec je bilo vključenih 100 otrok, starih od 8 do 19 let, ki so bili na zadnjem obisku v Svetovalnem centru za otroke in mladostnike - SC od 1.1. 1995 do 31. 5. 1995 in jim je bil to vsaj četrti obisk pri psihologu ali psihiatru.

Da so prišli otroci in mladostniki četrtič v Svetovalni center, pomeni, da je njihov problem dokaj kompleksen in zahteva širše in bolj poglobljeno obravnavo od enkratnega posredovanja.

Kompleksnejša problematika zahteva navadno tudi timsko obravnavo, tako je v raziskavo vključene otroke pregledal tim vsaj treh strokovnjakov. V vseh vključenih primerih je bil to psiholog in pedopsihiater, poleg teh dveh pa še vsaj eden od naslednjih strokovnjakov: socialni delavec, pedagog, defektolog ali logoped.

Strokovnjaki so izbrali tiste subjekte, ki so bili bolj rizični glede abnormnih psihosocialnih situacij, tako da težko govorimo o njegovi reprezentativnosti glede na celotno populacijo, ki prihaja v Svetovalni center. Zato se je potrebno zavedati tudi omejitve, ki jih takšen vzorec prinaša. V opisu in interpretaciji rezultatov se zaradi tega omejujemo le na izbrani vzorec.

PRIPOMOČKI

Osnovna metoda zbiranja podatkov je bil strukturiran intervju s strokovnjaki na osnovi vodil v priročniku za uporabo V. osi Abnormne psihosocialne situacije ICD-10 (Zdrav Var 1994:12).

Klasifikacijska shema V.osi ICD-10, v katero so vključene vse glavne kategorije s podkategorijami in njihovimi specifičnimi merili (ta inštrument je podrobneje opisan v Zdravstvenem varstvu (1994), Abnormne psihosocialne situacije, letnik 33, str. 353-448, št.12);

Odgovori so se beležili v originalno klasifikacijsko shemo, ki je vsebuje 9 glavnih kategorij razdeljenih na 38 podkategorij, odgovoriti je bilo treba še na 200 podrobnih vprašanj, ki so predstavljala specifična merila za posamezne podkategorije.

Psihologinje in psihiatrinji so podatke za odgovore črpale iz popisov obravnave. Za vsakega klienta se odpre popis, ki je strogo zaupen in dostopen le strokovnjaku, ki vodi obravnavo. V njem so povzetki vsakega obiska pri posameznem strokovnjaku, opisana je diagnostika in terapevtske intervence.

POSTOPEK

Podatke o otrocih smo zbirali tako, da smo za vsakega v raziskavo vključenega otroka opravili strukturirani intervju s strokovnjaki, ki vodijo posamezne primere. Intervju je bil opravljen s petimi psihologinjami, enim psihologom ter z dvema pedopsihiatrinjama. Posamezen intervju je trajal v povprečju 30 do 60 minut.

Vsi strokovnjaki so se na intervjuje že prej pripravili tako, da so se seznanili z načinom kodiranja abnormnih psihosocialnih situacij na V.osi. Spoznati pa so se morali tudi z novim načinom kodiranja abnormnih psihosocialnih situacij v ICD-10, ki se razlikuje od ICD-9, ki so ga uporabljali do tedaj. Vrsto psihosocialnih situacij, v katerih se nahajajo v raziskavo vključeni otroci, so ugotavljali na podlagi podatkov v dosjejih.

Glede časovnega intervala, v katerem se zajemajo podatki, avtorji V.osi dopuščajo različne možnosti:

- obdobje v zadnjih 6 mesecev
- celotno otrokovo življenje
- samo določeno razvojno obdobje

V naši študiji smo se odločili za celotno otrokovo življenje, torej da bomo skušali opisati vse abnormnosti v psihosocialnem okolju, ki jim je bil otrok izpostavljen od rojstva do obravnave.

Pri posameznih podkategorijah so se strokovnjaki lahko odločali za kode:

“0” abnormnost ni prisotna,

“1” abnormnost je verjetno ali delno prisotna,

“2” abnormnost je nedvomno prisotna,

“9” ni znano, ni dovolj informacij,

“8” se nanaša na neko abnormnost, ki ni opisana v shemi.

KLASIFIKACIJSKA SHEMA PETE OSI ICD-10 Z GLAVNIMI KATEGORIJAMI IN PODKATEGORIJAMI:

1. ABNORMNI ODNOSI V DRUŽINI

1.0 Pomanjkanje topline v odnosih med starši in otrokom

1.1 Spori med odraslimi v družini

1.2 Sovražnost do otroka ali zvrčanje krivde na otroka

1.3 Telesno trpinčenje otroka

1.4 Spolna zloraba (v družini)

1.8 Drugo

2. DUŠEVNE MOTNJE, ODKLONSKOST (DEVIANTNOST) ALI INVALIDNOST V OTROKOVI DRUŽINI

2.0 Duševne motnje oz. odklonskost staršev

2.1 Invalidnost oz. prizadetost staršev

2.2 Prizadetost sorojenca

2.8

3. NEUSTREZNE ALI IZKRIVLJENE KOMUNIKACIJE V DRUŽINI

4. ABNORMNA KAKOVOST VZGOJE

4.0 Pretirana zaščita staršev (hiperprotektivnost)

4.1 Neustrezen nadzor staršev nad otrokom

4.2 Prikrajšanost za izkušnje

4.3 Neustrezni pritiski staršev na otroka

4.8 Drugo

5. ABNORMNO NEPOSREDNO OKOLJE

5.0 Zavodska (institucionalna) vzgoja

5.1 Abnormna starševska situacija

5.2 Družina v osamitvi (izolirana družina)

5.3 Življenjske okoliščine, ki lahko predstavljajo nevarno psihosocialno situacijo

5.8 Drugo

6. AKUTNI ŽIVLJENJSKI DOGODKI

- 6.0 Izguba čustveno pomembnega odnosa
- 6.1 Presaditev otroka v okolje, ki ga lahko ogroža
- 6.2 Neugodno spremenjeni vzorci družinskih odnosov
- 6.3 Dogajanja, katerih posledica je izguba samospoštovanja
- 6.4 Spolna zloraba (zunaj družine)
- 6.5 Osebne zastrašujoče izkušnje
- 6.8 Drugo

7. DRUŽBENI STRESORJI

- 7.0 Pregarjanje ali škodljiva diskriminacija
- 7.1 Migracija ali socialna presaditev
- 7.8 Drugo

8. KRONIČNI MEDOSEBNI STRESI, POVEZANI S ŠOLO OZ. Z DELOM

- 8.0 Konfliktni odnosi z vrstniki
- 8.1 Zvrčanje krivde na otroka s strani učiteljev oz. predpostavljenih pri delu
- 8.2 Nemiri v šoli oz. na delovnem mestu
- 8.8 Drugo

9. STRESOGENI DOGODKI OZ. OKOLIŠČINE ZARADI OTROKOVE MOTENOSTI OZ. PRIZADETOSTI

- 9.0 Zavodska (institucionalna) vzgoja zaradi otrokove motenosti
- 9.1 Ogroženost kot posledica presaditve zaradi otrokove motenosti
- 9.2 Dogajanja, katerih posledica je izguba samospoštovanja zaradi otrokove motenosti
- 9.8 Drugo

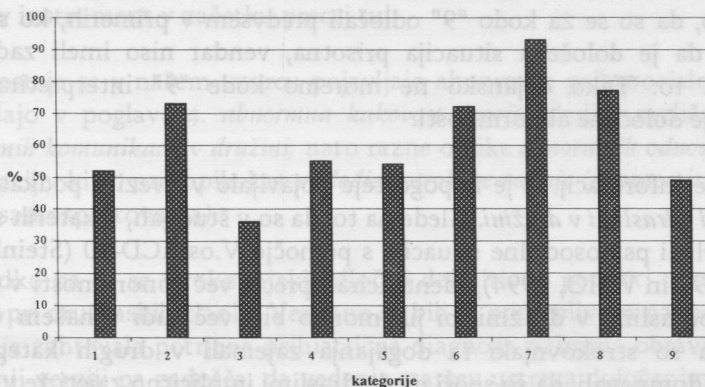
se najpogosteje pojavljajo iste podkategorije. V nekoliko manjši meri so v našem vzorcu strokovnjaki prepoznavali 1.1 spore med odraslimi v družini. Več pa ugotavljajo 6.2 stresov zaradi lastne motenosti, ki so v bistvu posledica otrokove osnovne motnje (npr. namestitve v zavod).

REZULTATI IN DISKUSIJA

TABELA 1: Zastopanost posameznih kod po podkategorijah pete osi ICD-10 (N=100)

	2	1	0	$\Sigma(1+2)$	8	9
1.0 Pomanjkanje topline v odnosih med starši in otrokom	22	23	52	45	0	3
1.1 Spori med odraslimi v družini	19	7	54	21	0	20
1.2 Sovražnost do otroka ali zvrčanje krivde na otroka	19	12	66	31	0	3
1.3 Telesno trpinčenje otroka	5	4	85	9	0	6
1.4 Spolna zloraba otroka (v družini)	2	2	87	4	3	6
2.0 Duševne motnje oz. odklonskost staršev	15	7	73	22	0	5
2.1 Invalidnost oz. prizadetost staršev	3	3	93	6	0	1
2.2 Prizadetost sorojenca	1	0	98	1	0	1
3 Neustrezne ali izkrivljene komunikacije v družini	15	25	36	37	3	11
4.0 Pretirana zaščita staršev	12	21	63	33	1	3
4.1 Neustrezen nadzor staršev nad otrokom	23	15	59	38	1	2
4.2 Prikrajšanost za izkušnje	21	17	55	38	1	6
4.3 Neustrezni pritiski staršev na otroka	14	20	63	34	0	3
5.0 Zavodska (institucionalna) vzgoja	4	1	95	5	0	0
5.1 Abnormna starševska situacija	41	2	54	43	3	0
5.2 Izolirana družina	3	0	75	3	3	19
5.3 Življenjske okoliščine, ki lahko predstavljajo nevarno psihosocialno situacijo	9	3	85	12	0	3
6.0 Izguba čustveno pomembnega odnosa	22	6	72	28	0	0
6.1 Presaditev otroka v okolje, ki ga lahko ogroža	6	0	93	6	1	0
6.2 Neugodno spremenjeni vzorci družinskih odnosov	7	8	82	15	2	1
6.3 Dogajanja, katerih posledica je izguba samospoštovanja	3	3	91	6	0	2
6.4 Spolna zloraba (zunaj družine)	1	0	97	1	0	2
6.5 Osebnost zastrašujoče izkušnje	9	2	84	11	1	4
7.0 Pregarjanje ali škodljiva diskriminacija	2	1	97	3	0	0
7.1 Migracija ali socialna presaditev	7	0	93	7	0	0
8.0 Konfliktni odnosi z učitelji	11	10	79	21	0	0
8.1 Zvrčanje krivde na otroka s strani učiteljev	4	18	77	22	1	0
8.2 Nemiri v šoli	2	2	92	2	0	4
9.0 Zavodska vzgoja zaradi otrokove motenosti	1	0	98	1	0	1
9.1 Ogroženost kot posledica presaditve zaradi otrokove motenosti	5	1	94	6	0	0
9.2 Dogajanja, katerih posledica je izguba otrokovega samospoštovanja zaradi otrokove motenosti	24	24	49	48	1	2

Deleži subjektov, pri katerih se abnormnost vezana na določeno kategorijo ne pojavlja (N=100)



Pregled abnormnosti, ki so vključene v posamezne kategorije, v našem vzorcu pokaže (glej sliko 1), da se le-te v največji meri in najštevilčneje pojavljajo v zvezi s kategorijo 4. *abnormna kakovost vzgoje*, tej sledijo 3. *neustrezne in izkrivljene komunikacije*, 1. *abnormni odnosi v družini ter 9. stresogeni dogodki in okoliščine zaradi lastne motenosti*. Sledijo 5. *abnormno neposredno okolje*, 6. *akutni življenjski dogodki in 8. kronični medosebne strese, povezani s šolo oz. delom*.

Najmanjkrat se pojavljajo abnormnosti, ki se vežejo na 2. *duševne motnje, odklonskost ali invalidnost v otrokovi družini in 7. družbeni stresorji*.

Največkrat so pojavljale naslednje podkategorije (glej tabelo 1): 1.0 *pomanjkanje topline v odnosih med starši in otrokom*, 5.1 *abnormna starševska situacija ter 9.2 dogajanja, katerih posledica je izguba samospoštovanja zaradi otrokove motenosti*.

Tudi v študiji Steinhausna in Erdina (1992) kakor tudi v študiji WHO (1994) se najpogosteje pojavljajo iste podkategorije. V nekoliko manjši meri so v našem vzorcu strokovnjaki *prepoznavali 1.1 spore med odraslimi v družini*. Več pa ugotavljajo 9.2 *stresov zaradi lastne motenosti*, ki so v bistvu posledica otrokove osnovne motnje (npr. namestitvev v zavod).

Koda "9" se nanaša na pomanjkanje zanesljivih informacij v zvezi z določeno situacijo in strokovnjaki so jo uporabili, če niso imeli dovolj podatkov o prisotnosti ali odsotnosti določene situacije.

Opazili smo, da so se za kodo "9" odločali predvsem v primerih, ko so sicer domnevali, da je določena situacija prisotna, vendar niso imeli zadostnih dokazov za to. Tako dejansko ne moremo kode "9" interpretirati kot nepojavljanje določene abnormnosti.

Pomanjkanje informacij se je napogosteje pojavljalo v zvezi s podkategorijo 1.1 *spori med odraslimi v družini*. Glede na to, da so v študijah, v katerih so prav tako ugotavljali psihosocialne situacije s pomočjo V.osi ICD-10 (Steinhausen in Erdin, 1992 in WHO, 1994), identificirali precej več abnormnosti v zvezi s spori med odraslimi v družini, bi jih moralo biti več tudi v našem vzorcu. Verjetno pa so strokovnjaki ta dogajanja zajemali v drugih kategorijah. Verjetno so domnevali, da so spori med odraslimi implicitno zajeti že v drugih situacijah.

Zanimivo je, do se strokovnjaki pogosto niso mogli odločiti ali je *družina izolirana*. Morda v okviru eksploracije niso posvečali dovolj pozornosti temu, za funkcioniranje družine in otroka, zelo pomembnemu vprašanju. Možno pa je tudi, da so bili preveč tolerantni do morda precej tipične slovenske zaprtosti.

Naslednja, prav tako precej pogosto z "9" kodirana kategorija pa je bila 3. *neustrezne ali izkrivljene komunikacije v družini*. V zvezi s to kategorijo tudi sam soavtor klasifikacijske sheme Rutter (1985) ugotavlja, da je dejansko težko priti do objektivnih informacijah v zvezi s komunikacijo v družini, če v njej ne moreš sodelovati kot družinski član, pri tem pa poudarja velik pomen komunikacij za otrokov psihosocialni razvoj in s tem utemeljuje tudi to kategorijo v klasifikaciji.

Priročnik za uporabo inštrumenta kodo "8" namenja označevanju situacij, ki prav tako kažejo določeno abnormnost, niso pa vključene v klasifikacijsko shemo.

Pri klasificiranju našega vzorca je bila ta koda uporabljena kar 21-krat, v glavnem pri kategorijah: 1. *abnormni odnosi v družini*, 3. *neustrezne komunikacije v družini*, 4. *abnormna kakovost vzgoje*, 5. *abnormno neposredno okolje* ter 6. *akutni življenjski stresorji*.

Kaže, da strokovnjaki v predlaganih opisih niso vedno prepoznavali pojavov, ki so jih sicer zaznavali. Na osnovi utirjene rabe prejšnje klasifikacije in lastnih teorij o etiologiji psihosocialnih motenj, so bile pri posameznih strokovnjakih izoblikovane kognitivne sheme relativno stabilne, zato se jim je zdel nov instrument v začetku precej tuj.

Najpogosteje se v našem vzorcu pojavljajo abnormne psihosocialne situacije, ki spadajo v poglavje 4. *abnormna kakovost vzgoje*, sledijo različne variante *neustreznih komunikacij v družini*, nato razne oblike *abnormnih odnosov v družini* ter situacije, ki so nastopile kot *posledica otrokove motnje* (premestitev v zavod, izguba samospoštovanja).

Zelo redko pa so se strokovnjaki odločali definitivno potrditi obstoj duševne motnje pri družinskih članih. Verjetno so bili še pod vplivom navodil v ICD-9, kjer se je zahtevala potrjena psihiatrična diagnoza oziroma obravnava le teh. V sedanji verziji pa zadošča, da vedenje staršev ustreza določenim vprašanjem v intervjuju (npr. glede pitja alkohola) in da to direktno vpliva na odnose z otrokom. Opazili smo, da so bili strokovnjaki včasih premalo pozorni na določene pomembne situacije (npr. spore med odraslimi v družini), včasih pa v opisih v priročniku niso prepoznali pacientove konkretne situacije. Praktična uporaba zahteva zelo dobro eksploracijo življenjskih okoliščin in odnosov v družini. Pri tem pa si lahko učinkovito pomagamo z intervjujskimi shemami v priročniku.

Shema omogoča dokaj enostavno identifikacijo tistih otrok, ki so glede nadaljnjega razvoja bolj ogroženi oziroma tistih, pri katerih je prisotno več ogrožajočih oz. neugodnih psihosocialnih situacij. To pa je lahko v veliko pomoč pri načrtovanju timskega dela, terapije in drugih ukrepov. Instrument lahko služi posameznemu strokovnjaku za preverjanje njegovih lastnih teorij o nastanku in vzdrževanju psihosocialnih motenj. Sistematična raba te sheme v službah za varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov pa bi pripomogla k boljši organizaciji in načrtovanju razvoja družbene skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov.

OPOMBA: Več v zvezi z opisano raziskavo lahko najdete v diplomski nalogi *Abnormne psihosocialne situacije* (Zagorc, 1995).

LITERATURA

1. Kos, A. (1994). Abnormne psihosocialne situacije - peta os večosne mednarodne klasifikacijske sheme psihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci (ICD-10). Zdravstveno varstvo, (33).12,353-448.
2. Rutter, M., Gould, M., (1985). Classification. V: M. Rutter, AH Tuma, IS Lann, Classification in Child and Adolescent Psychiatry, Modern Approaches (304-321). Oxford, Blackwell Scientific Publications.
3. Slodnjak, V. (1995). Uporaba multiaksialne klasifikacije psihosocialnih motenj pri razvrščanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Psihološka obzorja, (4). 1,2, 175-187.
4. Steinhausen, H.-C., Erdin, A., (1992). Abnormal Psychosocial Situations and ICD-10 Diagnoses in Children Attending a Psychiatric Service. Journal of Child Psychology and Psychiatry, (33).4, 731-740.
5. Van Goor-Lambo, G., Orley, J., Poustka, F., Rutter, M., (1990). Classification of Abnormal Psychosocial Situations: Preliminary Report of a Revision of a WHO Scheme. Journal of Child Psychology and Psychiatry, (31).2, 229-241.
6. Van Goor-Lambo, G., Orley, J., Poustka, F., Rutter, M., (1994). Abnormal Psychosocial Situations. Preliminary Results of a WHO and German Multicenter Study. Journal of European Child and Adolescent Psychiatry, (3).4, 229-241.
7. Zagorc, M., (1995). Abnormne psihosocialne situacije. Diplomska naloga, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Ljubljana

PIAGETOVA EPISTEMOLOGIJA IN NJENE NEDOSLEDNOSTI

Katarina Erzar Kompan

POVZETEK

Piagetova epistemologija psihologije je ena najbolj razdelanih psiholoških epistemologij. Vendar je program zamejitve psihologije kot znanosti spodletel tudi v Piagetovem primeru. V tem kratkem prispevku bomo poizkušali analizirati njen epistemološki temelj in pokazati na njene nedoslednosti. Pri tem si bomo pomagali z novim branjem Vygotskega, ki ga bomo deloma povzeli iz novega in edinega celovitega angleškega prevoda Vygotskijevega dela *Thought and Language* in nekaterih modernih interpretacij Vygotskijeve teorije, katerih predstavniki so M. Cole, L. Moll, A. Kozulin, J. Wertsch in R. Van der Veer.

ABSTRACT

Piaget's epistemology is one of the most elaborated theories of psychology. But even in his case the programme of delineation of psychology as a separate field of science completely failed. In the article we analyze some epistemological concepts in Piaget in order to show the paradoxes they engender. In the analysis we apply a new reading of Vygotsky provided by the new translation of Vygotsky's book *Thought and Language* and by the works of M. Cole, L. Moll, A. Kozulin, J. Wertsch in R. Van der Veer.

PIAGETOVA EPISTEMOLOGIJA IN NJENE NEDOSLEDNOSTI

I. V svojem delu *Epistemologija znanosti o človeku* je Jean Piaget razdelal idejo nove genetične epistemologije, ki deli moderno znanost na tri velike razrede: na naravoslovne znanosti, na nomotetske znanosti o človeku in na pravne ter zgodovinske discipline o človeku in filozofijo. Nomotetske znanosti o človeku se po Piagetu od filozofije in pravnih in zgodovinskih disciplin o človeku ločijo po načinu obravnave svojega predmeta, od naravoslovnih znanosti pa po predmetu samem. Celotna shema Piagetove razdelitve znanosti je torej naslednja: na eni strani množica naravoslovnih znanosti, na drugi množica nenaravoslovnih ved o človeku, njun presek pa so nomotetske znanosti o človeku. Med slednje, točneje, na samo mejo med nomotetskimi znanostmi in naravoslovjem, postavi Piaget psihologijo.

To zameji kot enotno polje znanosti, znotraj katerega je možno eksperimentirati in prihajati do spoznanj, do katerih ne more priti in jih pojasniti nobena druga znanost. Za Piageta je psihologija namreč tista nomotetska znanost o človeku, ki ima po svoji definiciji možnost za uporabo najbolj razdelanih opazovalnih in raziskovalnih metod. Piagetovo delo je torej v prvi vrsti usmerjeno v izboljšanje in razvoj psihološkega znanstvenega opazovanja in metod ter razvoj eksperimentiranja, ki bi zadoščal strogim pravilom, ki veljajo za naravoslovne znanosti, in presegal pomanjkljivosti drugih znanosti o človeku, pri čemer pa bi upošteval njihove izsledke.

Glede na to, da so po Piagetu vse nomotetske znanosti o človeku usmerjene k naravoslovnim znanostim kot idealu¹, je Piaget psihologijo opredelil kot znanost, ki se pri raziskovanju in eksperimentiranju usmerja v čimbolj natančno izolacijo sestavnih delov določenega procesa, ki naj bodo jasno razmejeni med seboj, pri čemer naj manipulira z majhnim številom spremenljivk naenkrat in na ta način nadzira vse neželene vplive na opazovani proces.

Svojo metodo znanstvenega spoznavanja je Piaget razvil na podlagi dveh načinov spoznavanja, strukturalnega, ki vsebuje opazovanje posamezne strukture, ki jo razkrivajo miselne operacije, in genetičnega, ki zajema opazovanje razvoja teh struktur. Svojo psihološko metodo spoznavanja je zato poimenoval psihogenetični strukturalizem.

¹J. Piaget: *Epistémologie des sciences de l'homme*, Gallimard, Paris, 1972.

Ob tem je treba vedeti, da Piaget tedaj, ko govori o eksperimentu, misli na eksperiment, kakršnega uporablja npr. biologija, ko skuša s kontroliranjem pogojev povzročiti določen pojav, ki ga s temi pogoji lahko opiše, ali pa na eksperiment v smislu sistematičnega opazovanja s statističnim preverjanjem, kakršnega uporablja demografija.

Močan vpliv Piagetovega kognitivnega, razvojnega pristopa je sprožil nov val raziskovanja znotraj psihologije in se je tako izkazal kot pristop z močno pozitivno hevristiko. Po drugi strani je bil ves čas deležen tudi preverjanja in kritik. Te so bile usmerjene večinoma na Piagetovo metodologijo in rezultate in so se zelo redko dotaknile njegove psihologije in njenih temeljnih zastavke. Različnost rezultatov, ki so jih dobivali raziskovalci, je bila posledica minimalne spremembe eksperimentalnih pogojev in je vplivala le na kvantitativne razlike v interpretacijah in ne na spremembo temeljnih epistemoloških zastavkov Piagetovih pojmov (npr. premik starostne meje razvojnih stadijev, ki jih je opazoval Piaget na nižjo starost otroka, niso pa npr. ovrgele teorije o stadijih). Najpogostejši očitki so bili naslednji: očitek, da podcenjuje otrokove sposobnosti, da ne upošteva socialnih faktorjev, da preveč abstrahira, najbolj pa je znana Piagetova polemika s Chomskim o problemu vrojenosti kognitivnih struktur.²

V članku bomo branili stališče, da Piagetov scientistični pristop k psihologiji v celoti ni sporen, pokazali pa bomo, da je sporen sam temelj njegove teorije, se pravi njena aksiomatika, čeprav je bila prav ta aksiomatike tista, ki je sploh omogočila razmah eksperimentalnega dela šenevske šole. Razlog, da je imela Piagetova teorija pozitivno hevristiko, leži v tem, da je Piaget jemal naravoslovne pretenzije psihologije resno in jo postavil na povsem nov temelj: odslej je človeška inteligenca izenačena s formalnimi strukturami matematike. To ne pomeni le, da je miselne procese mogoče opisati s formalnimi sistemi matematike, temveč da so sami procesi mišljenja izključno matematične operacije in nič več kot to.

II. Pomanjkljivosti Piagetovega projekta prehoda psihologije od nomotetskih znanosti o človeku med naravoslovne znanosti so se najprej pokazale v obliki neskladnosti njegovih eksperimentalnih rezultatov z rezultati drugih raziskovalcev³ (Elkind, Bruner, M. Bovet...). Na to neskladje je prvi opozoril Vygotski v uvodu k ruskemu prevodu Piagetovega dela *Le language et la pensée*

²D. Cohen: *Faut-il Bruler Piaget?*, RETZ, 1981.

³*Ibid.*

*chez l'enfant*⁴, v katerem je napadel samo teoretsko zasnovo Piagetovih eksperimentov in njene posledice pri izvedbi eksperimenta in interpretaciji rezultatov. Kritiko Vygotskega lahko povzamemo takole: Piaget zanemarija vpetost miselnih procesov v govor; ko pri eksperimentiranju izolira posamezno miselno operacijo, pozablja na neizločljive vplive družbenega okolja, ki jih prenaša govor.

Kritika Vygotskega načeloma drži, toda če želimo pojasniti sposobnost Piagetove teorije za odpiranje novih poti eksperimentiranju, moramo narediti korak dalje. Ustavimo se pri oznaki psihogenetični strukturalizem. Čeprav se ta ne ujema s tem, kar označujejo strukturalistične interpretacije jezikovnih ali mitskih oblik pri Saussureju in Lévi-Straussu, ima vendarle z njimi nekaj skupnega: prvič, prepričanje, da je oblike zavesti mogoče zvesti na neko strukturo, ločeno od zavestno dojetega pomena teh oblik, in drugič, da je tako strukturo mogoče zapisati z majhnim številom osnovnih potez. Ni težko videti, da vsebuje Piagetovo opiranje na matematiko prav ti dve lastnosti. Toda Piagetovo enačenje miselnih operacij z matematičnimi strukturami tema lastnostima dodaja še eno: taka "nezavedna" struktura nima druge vsebine kot samo formalno obliko neke matematične konstrukcije.

Kaj to pomeni? Ko opazuje oblike mišljenja, ki tvorijo človekovo inteligentnost, Piaget v njih prepoznava matematične strukture, kot so grupa, kolobar in obseg.

Zanje je po Piagetu značilno, da so zaprti sistemi, ki vsebujejo osnovno enoto in določene operacije, s pomočjo katerih iz osnovne enote lahko generiramo vse ostale elemente strukture. (Najenostavnejša struktura je struktura grupe, ki vključuje enoto "1" in operacijo "prištej 1".) Ko v tako matematično strukturo vpeljemo novo operacijo, nastane tudi nova struktura, ki je jasno razmejena od svoje predhodnice, istočasno pa ne vključuje ničesar, kar bi presegalo njeno mejo oziroma kar bi onemogočalo jasen matematični opis.

Ta osnovni princip Piaget pripiše tudi razvoju otrokove inteligentnosti. Oglejmo si najbolj tipičen primer. Otrok najprej osvoji pojem količine kot enote (ena kroglica), razume odnos količin (več, manj) in šele nato lahko pravilno odgovori na vprašanje o tem, v kateri vrsti je več kroglic, če so kroglice v eni vrsti bolj, v drugi pa manj razmaknjene, tako da je ena vrsta daljša od druge, Šeprav je v njej kroglic manj. Težko se je upreti nazornosti in

⁴L. S. Vygotsky: *Thought and language*, ur. Alex Kozulin, MIT Press, 1993, prim. zlasti drugo poglavje.

očitnosti primera, toda pozorni moramo biti na dejstvo, da Piaget v razvoj otrokove inteligence prenese prav tisti matematični model, ki je za človeka najnaravnejši, najbolj intuitiven, torej štetje. Umestitev te miselne operacije v okvir širših, z vidika aksiomatike bolj temeljnih struktur, seveda prinaša razgraditev operacije na njene sestavne dele, odpira pa novo vprašanje: je ta razgraditev edinstvena, vpisana v genetski temelj človekove inteligence, ali morda poljubna konstrukcija aksiomatiziranja. Očitna zgradba najosnovnejših miselnih operacij namreč v ničemer ne določa njihove neočitne razgraditve. Sklepamo lahko, da Piagetovo eksperimentiranje in interpretiranje rezultatov ta preskok spretno prekrijeta, tako da izkoriščata odsotnost jasnega razlikovanja med naravnim, očitnim, opazljivim ter neočitnim, temeljnim, konstruiranim.

Od tod se pojasnita izjemna privlačnost Piagetovega psihogenetičnega strukturalizma in njegova pozitivna hevrstika, ki izvirata iz neomejenih možnosti razgrajevanja ter kombiniranja z matematično abstrakcijo izločenih elementov in relacij. Moč matematičnih struktur, ko gre za pojasnjevanje človekovih miselnih operacij, je tako rekoč brezmejna. Toda če drži, da so te strukture delo človekovega uma, to še ne pomeni, da so v kakršnemkoli pomenu temeljne, se pravi na kakršenkoli način zapisane v gene. V tem pomenu lahko rečemo, da je Piagetovo eksperimentalno delo na eni strani žrtev njegove epistemologije, ki je hotela z oporo na matematiko povzdigniti psihologijo na raven naravoslovja, na drugi strani pa je dala prav njegova epistemologija z idejo, da bi utegnila biti matematika ključ do skrivnosti človekove inteligence, nov zagon Piagetovemu eksperimentiranju.

Psihologija kot eksperimentalna, nomotetska znanost o človeku je mogoča zato, ker je njen temeljni aksiom znotraj Piagetove epistemologije trditev, da se za psihičnimi pojavi razkrivajo univerzalni zakoni, ki se jih da izraziti v formalnem jeziku matematike. Matematika ni le priročen pripomoček eksperimentiranja, ki se po vsebini razlikuje od opazovanega pojava, kakor na primer statistika, ampak je formalno matematična sama narava pojava. Pravi pomen aksioma, ki leži v temelju Piagetovega dela, je, da so psihični procesi pri človeku formalni in jih matematične strukture ne le ponazarjajo, ampak so identične psihičnim strukturam.⁵

⁵Znotraj matematike je teorija števil predhodnica teorije množic, ki je matematično teorijo razdelala v smeri, ki je nezdružljiva z zdravim razumom.

III. Kam vodi aksiom o formalni naravi človekove inteligence in eksperimentiranje z najmanjšimi matematično konstruiranimi deli miselnih procesov, je v svoji kritiki nakazal že Vygotsky. Opozoril je na kontradiktornosti v Piagetovi drži do teorije, kar je opisal kot dejstvo, da so Piageta izdali rezultati njegovih lastnih eksperimentov. *"He tried to hide behind the wall of facts, but facts betrayed him, for they led to problems. Problems gave birth to theories, in spite of Piaget's determination to avoid them by closely following the experimental facts and disregarding for the time being that the very choice of experiments is determined by hypotheses."*⁶ Kasneje je v istem delu pokazal kontradiktornost tudi na konkretnih primerih Piagetovih razlag.⁷

To splošno kritiko poskusimo sedaj konkretizirati. V splošnem nastopijo problemi pri Piagetu takrat, ko hoče opaženi razvoj vzročno pojasniti in iz rezultatov zgraditi svojo širšo spoznavno teorijo. Vprašanje namreč je, ali je skup posameznih operacij že veljavna slika kompleksnosti človekovega spoznavnega aparata in ali so strukture res lahko enoznačne in dobro razmejene. Pojmi, ki so nadredni posamezni strukturi, so pri Piagetu zgolj sinonim za več oznak in ne njihov reprezentant (vsota, ki bi celoti dala pomen, ki pove kaj več kot vsak del posebej), ki bi vseboval značilnosti človeške inteligence kot celote.⁸

S tega vidika je problematično tudi to, da so posamezne strukture po Piagetu tako natančno razmejene, da ne vključujejo ničesar, kar vsebuje še kaj več kot najožje operacije. Strukture so na ta način res opredeljene enoznačno, toda znotraj teorije sedaj ni več prostora za pomen. Ko Vygotsky opozori na te težave⁹, se odvrne tudi od temeljnega aksioma Piagetovega dela v psihologiji. Vygotsky namreč začne s pomenom. Otrok se rodi v jezik in vsaka njegova gesta in beseda je že del socialnega konteksta. Oblikovanje inteligentnosti zato sledi pravilom jezika in ne matematičnim pravilom.

⁶L. S. Vygotsky, *op. cit.*

⁷Vygotsky je npr na podlagi svojih znanih eksperimentov o razvoju govora in vlogi otrokovega govora za-sebe dokazal, da se govor razvije iz socialnega v notranji govor in ne obratno, kot je trdil Piaget. Prav tako je ovrgel Piagetovo trditev o neodvisnosti misli in govora.

Težave, ki smo jih ravnokar opisali, nastopijo kljub temu, da je Vygotski na tem mestu privzel temelje Piagetove teorije.

⁸Pri tem gre omeniti Vygotskijevo kritiko pojma otrokovega egocentrizma, ki je opisan le s posameznimi lastnostmi otrokovega mišljenja in govora, ki se pojavljajo istočasno, ne pove pa nič o socialni funkciji otrokovega egocentrizma in njegovem pomenu, ki postavi celoten koncept inteligentnosti v povsem drugo luč. Vygotskijeva kritika Piageta se začne ravno tukaj, pri problemu egocentričnega govora in njegove funkcije in na podlagi istih empiričnih dejstev odpre povsem novo polje otrokovega razvoja, ki se izkaže kot ključno za celotno razumevanje pojma otroka in razvoja.

⁹L. S. Vygotsky, *op. cit.*

In kako se je ob teh težavah v svoji epistemologiji znašel Piaget? Kompleksnost, ki je v njegovem raziskovalnem programu razmejena in razbita na vseh dvoumnosti očiščene delce, na enote, ki se po svoji vsebini ne prepletajo, si je Piaget zagotovil tako, da je manjkajoče pomensko kompleksnejše strukture, ki bi mu dali celoto pomena, poiskal na mejah psihologije z drugimi znanostmi o človeku. Ta Piagetov epistemološki obrat k interdisciplinarnosti je mogoče interpretirati kot poskus sprave med pozitivno hevristiko, ki mu jo je nudila opora na matematiko, in vrzelnimi interpretiranjami kompleksnih oblik mišljenja. Pri tem je zanimivo, da se tudi pri povezovanju psihologije z drugimi znanostmi Piaget ni odpovedal idealu naravoslovja in je med povezavami izpostavil tiste discipline, ki so s svojo metodo zbudile vtis trdne formalizirane strukture.

KLJUČNE BESEDE: Realitetna terapija, teorija izbire, osvajanje
Piaget razlikuje dva načina interdisciplinarnega pristopa. Prvi temelji na opazovanju istega predmeta, se pravi oblik človekove inteligence, drugi pa na uporabi iste metode, se pravi formalnih matematičnih struktur. K prvemu uvršča npr. lingvistiko, k drugemu teorijo iger. Piagetu pomeni lingvistika razdelan sistem analize stavkov in vpogled v njihovo strukturo. Teorija iger pa je matematična teorija, ki mu predstavlja ravno tisti formalni opis človekovega umnega ravnanja, h kateremu naj bi težila psihologija. Med ostalimi interdisciplinarnimi povezavami omenja izsledke biologije, s katero psihologijo družijo vprašanja evolucije, homeostaze (vprašanje ravnotežja in avtoregulacije) in vprašanje izmenjave organizma z okoljem. Prav tako trdi, da sta si sorodni tudi psihologija in logika, saj so prav logična pravila tista, ki kažejo mejo psihološkemu spoznavanju.

Enotno polje psihologije v Piagetovi epistemologiji torej dobi pomen samo, če vanj vključimo še izsledke, ki jih opisujejo druge znanstvene discipline. Povedano drugače: polje psihologije, kot ga postavi Piaget, je samo po sebi polje brez pomena, saj je vso vsebino tega polja mogoče opisati s formalnimi, se pravi nepomenskimi sistemi. Toda osrednje vprašanje, ki si ga Piaget ni niti zastavil, je, ali gre res zgolj za opis očitnih oblik inteligence ali pa gre že za razgraditev teh oblik na elemente formalnih sistemov, ki z očitnostjo pojavov nimajo nič več skupnega. Drugače povedano, vprašanje je, ali zaradi razvoja matematike vemo kaj več tudi o osnovnih lastnostih človekove inteligence. Gotovo vemo več o njenih rezultatih, toda ali vemo neposredno kaj več tudi o njenih vzrokih?

TEORIJA IZBIRE IN REALITETNA TERAPIJA

Radovan ZUPANČIČ

KLJUČNE BESEDE: Realitetna terapija, teorija izbire, osnovne človeške potrebe, svet kvalitet-album sličic, zaznani svet, celovitost vedenja, učinkovitost načrta.

KEYWORDS: Reality therapy, choice theory, basic human needs, quality world-the mental picture album, all we know world, total behavior, more effective plan.

KRATEK POVZETEK

Realitetna terapija je razumljiv postopek, uporaben za vsakogar, ki dela z ljudmi: za psihoterapevte, svetovalce, učitelje, vodje skupine, supervizorje in mnoge druge. Dojemljivost tega pristopa temelji na načinu, s katerim ljudje vstopamo v medosebne odnose in s katerim smo v odnosu do sveta, ki nas obdaja. Ko se klienti ozavestijo lastnih osnovnih potreb in tega, da je vse njihovo početje namenjeno zadovoljitvi leteh, začno uporabljati učinkovitejše izbore. Prenehajo biti žrtve preteklosti in prevzamejo odgovornost življenja nase.

ABSTRACT

Reality therapy is a comprehensive system of treatment that can be used by any person who deals with others: psychotherapists, counselors, teachers, group leaders, supervisors and many others. It is comprehensive because it is based on the way all human beings relate to each other and to the world around them. When clients become aware of their general needs and realise that everything they do, is an attempt to fulfill these needs, they start to choose more effective choices. They no longer are victims of the past and they cope with life more responsible.

UVOD

K pisanju članka me je vodilo več razlogov. Prvi in najpomembnejši je ta, da od konca osemdesetih let sam uporabljam ta pristop, še več, želel bi, da se o njem več piše in govori tudi v naših strokovnih krogih. Drugi razlog je dokajšnje število svetovalno terapevtskih smeri, s katerimi se danes srečujemo, in zdi se mi prav, da vsakdo najde svoje mesto in se opredeli do drugih.

Tretji in nič manj pomemben je ta, da bomo imeli spomladi 1997 pri nas prvo evropsko konvencijo realitetne terapije (RT). Udeležil se je bo avtor, dr. William Glasser, in drugi tuji učitelji. Tako bo imel vsakdo, ki ga tema zanima, možnost, da iz prispevka izve nekaj osnovnih informacij, na konferenci pa osebno preveri vprašanja, ki se mu bodo porodila.

OSNOVE TEORIJE IZBIRE (CHOICE THEORY)

Učinkovito prakso realitetne terapije razlaga TEORIJA IZBIRE. Na osnovi ideje Williama Powersa (1973) o delovanju človekovih možganov je William Glasser oblikoval svoj teoretični pristop. Človeka vidi kot motivirano bitje, ki ga žene pet osnovnih potreb. Te so prirojene, splošne in univerzalne. Pet osnovnih, genetsko zapisanih potreb, predstavlja torej gonilno silo, ki nas žene v aktivnost.

Telesne potrebe imenuje Glasser potreba po preživetju in zanjo skrbijo centri v evolucijsko najstarejšem delu možganov. Tam so razni najpomembnejši

refleksi (za dihanje, požiranje, znojenje,..). Če ni pogojev za zadovoljevanje teh potreb, naše telo ne more delovati, zboli in lahko umre.

Življenjskega pomena so tudi štiri osnovne psihološke potrebe, ki so med evolucijo našle svoje mesto v človekovem dednem materialu. Dnevno jih moramo zadovoljiti vsaj v minimalni meri, da lahko kvalitetno živimo. To so potreba po ljubezni in pripadanju, potreba po moči in uveljavljanju, potreba po zabavi in potreba po svobodi. Zanje skrbijo centri v novejših delih možganov, predvsem v možganski skorji. Te potrebe uresničujemo preko lastne aktivnosti in v stiku z drugimi ljudmi. Pomembno je vedeti, da imamo vsi enake potrebe, močno pa se lahko razlikujemo po tem, kaj želimo doseči in na kakšen način to dosegamo.

Potreba po ljubezni pomeni potrebo po bližini, pripadnosti, sodelovanju in prijateljstvu.

Potreba po moči, uveljavljanju se kaže v naši želji, da bi imeli moč in vpliv na okolje. Želimo biti spoštovani, cenjeni, upoštevani. Potreba po svobodi, samostojnosti in možnosti izbiranja pomeni občutek neodvisnosti od drugih, a tudi povezanosti, kot si jo sami želimo, možnost lastnih odločitev in izborov.

Potreba po zabavi je prav tako pomembna. Zabavamo se običajno takrat, ko počnemo nekaj, kar ni obvezno, ko v tem uživamo, smo sproščeni in se smejimo. Človeško bitje je edina živalska vrsta, ki se smeje in smeh je njena značilnost. Potreba po zabavi je tesno povezana z načinom učenja. Živali in človek se preko igre učijo to, kar potrebujejo za življenje. Živali opredeljuje predvsem potreba po preživetju in ko se enkrat naučijo vseh potrebnih spretnosti (večino tega pa je enoznačno zapisanega v genih), novega znanja ne potrebujejo več. Takrat se prenehajo tudi igrati. Za razliko od živali vodi človeka v gibanje skupek potreb, ki si mnogokrat tudi nasprotujejo. Zadovoljitev ene lahko pomeni oviranje zadovoljitve druge (potreba po moči in ljubezni se lahko v določenih situacijah izključujeta, npr.: nekdo dobi dobro službo v tujini, vendar gre lahko tja le sam, brez družine, partnerja). Zato je človekova zmožnost iskanja rešitev veliko večja kot zmožnost ostalih živalskih vrst.

Smejemo in učimo se lahko vse življenje. Glasser celo verjame, da smo ravno zaradi raznolikosti potreb in zapletenosti iskanja njihovih zadovoljitev, prišli na živalskem deblu do mesta, kjer se trenutno nahajamo.

Učinkovito zadovoljevanje potreb se izraža v občutku zadovoljstva, v spoznanju, da lahko obvladujemo svet, in v naraščanju samopodobe in pozitivne identitete.

Potrebe odsevajo v naših željah, predstavah (sličicah), ki nam povedo, kaj bi radi in kaj potrebujemo. V življenju namreč ugotavljamo, kaj nam ustreza in kaj ne, naučimo se, kateri ljudje, situacije in dejavnosti nam zadovoljujejo potrebe. Vse to skladiščimo v "svet želja", v "album sličic". K temu prispeva okolje, kultura, v kateri živimo, tudi reklame. Ugotovimo kaj nam veliko pomeni, kaj malo in kaj nič. Izberemo si zbir načinov, s katerimi zadovoljujemo potrebe. V takem "svetu želja" bi z veseljem živeli saj bi vseboval le to, kar imamo radi in potrebujemo.

Kadarkoli pa se dojeti svet ne sklada s tem kar želimo, smo notranje motivirani, da nekaj spremenimo. Odločimo se za eno od možnosti, s katerimo skušamo vplivati na okolje, da ponovno dobimo to, kar potrebujemo.

Informacije od zunaj prihajajo v naš "zaznani svet" (All we know world) skozi tri filtre: senzorni filter, filter znanja in filter vrednot. Zaznava se primerja s slikami iz sveta želja, ugotovitev, ki iz tega nastane, pa vpliva na nastalo ravnanje. Gre za nekakšno povratno zanko. Signal napake je tisti, ki sproži vedenje, ki je usmerjeno v obvladovanje okolja, tako da bi se razlika zmanjšala. Če organizem v tem ni uspešen, napetost ostaja, in vrstijo se iskanja novih, bolj učinkovitih izborov. Najprej uporabi vse znane poti, kasneje oblikuje nove. Ta nova vedenja niso vedno boljša, bolj konstruktivna in odgovorna. Boljših, odgovornejših odzivov se je potrebno velikokrat šele učiti. Le izbori, ki na daljši rok bolje zadovoljujejo potrebe, omogočajo tudi naraščanje samozavesti, samospoštovanja in pozitivne identitete. Drži tudi obratno, s slabimi izbori narašča nezadovoljstvo s samim seboj, z okoljem in lastna negativna identiteta.

CELOSTNO VEDENJE

Vse, kar lahko organizem, tudi človeški, stori, je, da se vede. Tako ali drugače, vedno se vedemo, tudi če nič ne delamo. Zato govori Glasser o celostnem vedenju, ki ima štiri komponente: fiziološko, čustveno, miselno in aktivnostno komponento. Za prvi dve velja, da se jih dobro zavedamo, nimamo pa neposrednega vpliva nanje, drugi dve pa lahko učinkovito

obvladujemo. Teorija izbire predpostavlja, da lahko s spreminjanjem ene od komponent, ki so pod našo kontrolo, povzročamo spremembo ostalih.

Če torej spreminjamo mišljenje in aktivnost (na kar lahko vplivamo), bomo posredno spreminjali tudi čustva in fiziologijo. Tako se bo spremenila učinkovitost vedenja, povečala se bo tudi možnost boljšega zadovoljevanja osnovnih psiholoških potreb. Bolje zadovoljene osnovne potrebe vplivajo na večje zadovoljstvo, občutek obvladovanja sebe in sveta in krepitev samopodobe.

V tej teoriji ima posebno mesto tudi pojem odgovornosti. Odgovorno vedenje in življenje je za Glasserja tisto, ki človeku omogoča zadovoljitev osnovnih psiholoških potreb, istočasno pa dopušča enako možnost ostalim. Torej je osebna svoboda omejena s svobodo drugih.

Ljudje se, na žalost, ne rodimo odgovorni. Odgovornosti se moramo šele učiti, in to lahko storimo le ob odgovornih odraslih, ki vzgajajo s primerno mero ljubezni in discipline.

OSNOVE REALITETNE TERAPIJE

Realitetna terapija je svetovalno terapevtski pristop, ki ga je William Glasser, ameriški psihiater, oblikoval na osnovi praktičnih izkušenj. Ugotovil je, da mu psihoanalitično orientirana praksa ne zadošča, zato je iskal nove poti. Pravzaprav je prišel do spoznanja, da se tisti prijemi učiteljev, ki so bili uspešni, lahko razložijo z drugačnimi teoretičnimi postavkami, ne le analitičnimi. Tako je v zgodnjih šestdesetih letih zbral zamisli v postopek realitetne terapije, ki ga je kasneje razložil s teorijo kontrolirajočih sistemov Williama Powersa, jo nadgradil in preimenoval v teorijo izbire.

RT (realitetna terapija) je nastajala v času, ko je Glasser delal v bolnici vojnih veteranov (Veterans Administration Brentwood Hospital) in na kalifornijski univerzi v Los Angelesu (University of California). Vedno bolj ga je motila ugotovitev, da kliente obravnavajo kot "žrtve drugih", njihove preteklosti ali ogrožujočega sveta. Zato je preusmeril obravnavo v sedanost in jo vodil v smeri klientove lastne odgovornosti početja. Ko je 1965 postal sodelavec šole Ventura za delinkventna dekleta (Ventura School, California Youth Authority institution for delinquent girls), je pričel uvajati svoj pristop realitetne terapije.

PROCEDURA

Korake RT, ki predstavljajo oporo, je Wubbolding (1991, 1992) združil v kratice WDEP- sistem (Want, Doing, Evaluation, Plan). Gre za ogrodje, na katerega se veže postopek svetovalnega procesa. Umetnost svetovanja in terapije je v povezavi teh korakov na način, ki omogoči klientu, da ovrednoti svoje življenje, zbere moč in se odloči za izbor bolj učinkovite smeri.

Predpogoj za izvajanje RT je ustvarjanje prijateljskega vzdušja, pristnega stika. Atmosfera zaupanja, vzpodbude in optimizma klientu olajša zbrati potrebno energijo, da se sploh lahko sooči z dosedanjim neučinkovitim vedenjem in zbere pogum za nove spremembe. Mnogokrat je klient, ki prihaja na terapijo, v situaciji, ko so osnovne psihološke potrebe izrazito slabo zadovoljene. Npr.: Ko pride prvič na pogovor, mu morda grozi izguba službe (potreba po moči), domači ga odklanjajo (potreba po ljubezni), ne vidi rešitve (potreba po svobodi), ne najde več trenutkov dobrega počutja (potreba po zabavi).

Če terapevt upošteva teorijo izbire, postane v tistem trenutku morda edina oseba, ob kateri bo klient lahko vsaj malo bolje in odgovorneje potešil osnovne psihološke potrebe ter dobil možnost za iskanje poti naprej. Gre pravzaprav za nekakšno predproceduro, ki pa se vleče skozi celotni terapevtski proces, in ne gre pozabiti nanjo tudi potem, ko preidemo na ostale korake. Pomembno je, da znamo kot svetovalec definirati lastno vlogo in se o njej pogovorimo s svetovancem. Skupaj z njim pregledamo njegova pričakovanja in naše možnosti, da jih zadovoljimo.

- Kaj želite? Kaj si resnično želite? Kakšna oseba bi radi bili? S kakšnimi življenjem bi bili zadovoljni?...je nekaj vprašanj, s katerimi iščemo sličice, želje in ugotavljamo potrebe, ki se skrivajo v ozadju. Radi bi našli tiste potrebe, ki so dobro zadovoljene, in tiste, ki niso. Iščemo klientovo "generalno smer", lastnosti, ki ga opisujejo, kadar zadovoljuje svoje potrebe (odgovoren oče, dobra mati, učinkovit človek, samozavestna ženska, umirjen učitelj). Prvi korak je torej namenjen iskanju klientovih želja, zanima nas vse, kar pove, zato naj bi znali poslušati in slišati vse, kar govori in ima zanj vrednost. Lahko si bomo ustvarili sliko tudi o energetski opremi klienta, njegovi pripravljenosti na napore in še kaj. Odkriti moramo, kaj je zanj resnično pomembno, v katero smer bi rad šel in kaj želi doseči.

- Kaj počnete, da bi dobili kar želite? Kaj počente, da bi postali, kakršni želite biti? Kaj razmišljate, kaj si govorite, kako se lotevate tega? Kaj ste počeli danes, da bi se bolje počutili?...je nekaj vprašanj iz drugega koraka, s katerim ugotovljamo klientovo aktualno vedenje. To je vse, kar izvaja, da bi dosegel tisto, kar želi. Izvedeli bomo, kakšne strategije so mu blizu, kje se vrti v krogu, kje ima močne plati. Na nek način se sproti sooča z dejstvom, da sam izbira vedenje, ne glede na to, kam ga pelje.

- Vam to, kar počnete, pomaga, da bi dobili, kar želite? Deluje to tako, da ste zadovoljni? Vas početje pelje k temu, kar bi radi? Je to tisto, kar si želite zase, za vašo družino?... S temi vprašanji smo že pri naslednjem koraku preverjanja, samoevalvacije klienta, ki je na tem, da ovrednoti lastno početje, spoznava svojo moč in nemoč, učinkovitost in neučinkovitost, odgovornost in neodgovornost dosedanjega početja. Najpomembneje je, da sam ugotovi in zna to glasno povedati. Nihče ne more tega narediti namesto njega. Svetovalec ga lahko le usmerja, nikakor pa ne razmišlja in ne ukrepa namesto svetovanca.

- Ste za to, da bi storili kaj drugače? Ste pripravljeni vložiti napor v iskanje boljših rešitev?...Pri tem koraku gre za iskanje pristanka, ki naj ga klient glasno izrazi. Zgodi se, da terapevt sam "hiti v načrt", klient pa zanj sploh ni pripravljen. Pristanek je potrebno "slišati", ugotoviti njegovo energetske noto in iz tega sklepati, ali smo "na pravi poti ali ne".

- Poglejva, kakšne so vaše možnosti sedaj, v danem trenutku? Vidite morda še kakšno? Poznate koga, ki je v podobni situaciji in jo je uspel razrešiti? Bi želeli slišati, kako gledam na zadevo jaz? Katero od teh možnosti bi izbral odgovoren oče, kakršen želite biti?...Skupaj s klientom pregledata potencialne možnosti, jih razprostreta kot pahljačo in najdeta takšno, ki je klientu najbližja in je boljša od dosedanje. Včasih je izbira majhna, morda sta le dve možnosti, a tudi tam je ena za spoznanje slabša od druge.

- Ste za to, da naredite nov načrt? Kako bi ga sestavili in upoštevali to, do česar ste pravkar prišli?...Gre za korak načrtovanja. Pri tem upoštevamo pravila, ki jih je Wubbolding zajel pod kratico SAMIC (Simple, Attainable, Measurable, Immediate, Committed to). Načrt naj bo dovolj enostaven, da ga klient razume, dosegljiv, da prehitro ne obupa in lahko doživlja uspeh, merljiv, na ta način namreč sproti dobiva povratno informacijo o prehojeni poti, in takojšen, da se vmes ne prikradejo razlogi za opuščanje. Klientu pomagamo tudi tako, da ga "pripičemo" na zanj "pomembne osebe"

(partnerja, prijatelja, nekoga, ki mu res stoji ob strani, lahko smo to tudi mi sami), ki spremljajo izvajanje načrta. Bolj ko je situacija, ki jo rešuje zahtevna, bolj natanačen in dodelan naj bo načrt. Npr.: Klient meni, da je potrebno oditi na fakulteto, da se dogovori o izpitu. Premalo je, da v načrtu navede: "Ta teden bom odšel na faks in to uredil!", posebno če vemo, da ima s profesorjem slabo vzpostavljen odnos.

Takrat terapevt dodaja vprašanja: Mi lahko poveste, kako boste to storili? Mislite, da bi lahko kaj prišlo vmes? Kaj če ugotovite, da profesorja ni na fakulteti? Kaj če bo profesor v pogovoru neroden? Kako boste izpeljali zadevo, če....? Kateri dan v tednu je profesor največkrat na faksu? Kako bi to ugotovili, da ne hodite zaman? Ste za to, da odigrava situacijo, ko se profesor dere na vas?....

- Sva dogovorjena? Velja? Kdaj mi lahko poveste o tem, kar boste storili? Je še kdo, ki bi vam pri tem lahko pomagal?... To je že korak postavljanja nekakšne obveze, zaključevanja faze načrtovanja in začetek spremljanja.

Dodam naj še to, da v RT ni kritiziranja in ni vprašanja "zakaj?" Ne kritiziramo in ne kaznujemo, saj življenje že tako prinaša posledice našega bolj ali manj odgovornega početja. Posledice seveda pustimo, so namreč nekaj, česar se mora človek naučiti v življenju, če hoče postati odgovorna oseba. Zato tudi ne sprejemamo izgovorov in opravičil, temveč hitro preidemo na novo načrtovanje. Smo ob klientu, da lahko ponovno zbere moč in pogum za delo na sebi. Pri svetovancu iščemo njegove dobre lastnosti, močne strani. Zavedati se moramo, da pride klient k nam pogosto kot "klobčič zavozlanih nitk", ki jih bo najlaže pričel odmotavati, če mu omogočimo vzpodbudne pogoje.

Zadnji korak RT pravi - "Ne obupajmo". Kadar klient ni uspel izpeljati načrta, preidimo ponovno na iskanje tega, kar dejansko želi, preverimo, vse korake in mu pomagajmo, da izdelava uresničljiv načrt. Največkrat je to prijetno presenečenje za klienta in pomeni utrjevanje dobrega odnosa, brez katerega ni prave realitetne terapije.

Osnovne psihoterapevtske postavke realitetne terapije Glasserjeva psihoterapija - če še enkrat na kratko preletimo - temelji na naslednjem:

1. Teoriji psihoterapije:

Ljudje pridemo na svet s petimi prirojenimi generičnimi potrebami. Realitetna terapija pa nudi okolje in strukturirano pot, na kateri najdejo klienti možnost za bolj učinkovito zadovoljitev potreb po pripadanju, moči, svobodi, zabavi in preživetju, kot so to počeli doslej. Splošni cilj praktika je torej naučiti svetovanca, da bolje zadovoljuje svoje potrebe.

2. Smotrnosti vedenja:

Vsako vedenje je mehanizem, s katerim išče človek zadovoljitev svojih osnovnih psiholoških potreb. Za prvega teoretika smiselnosti početja bi morda lahko imenovali Marka Avrelija, ki je menda izjavil: "Narava ima v vsem svoj cilj." Vsi oblikujemo najrazličnejše skulpture lastnega vedenja, s kakšnim skušamo obvladovati okolje izven nas, da bi se skladalo s tem, kar želimo. Celovitost človekovega vedenja, ki se kaže skozi razmišljanje, delovanje, čustvovanje in fiziologijo, ima namen zadovoljiti njegove potrebe.

3. Vedenju kot izboru:

Izjemno učinkovit element realitetne terapije, ki ga izkusijo svetovanci, je, ko terapevt ponavlja besedico IZBOR. Četudi morda ni vedno pomensko enoznačna, se jo namenoma uporablja za ugotavljanje stopnje možnosti svobode izbora, kot jo zase občutijo svetovanci. In čeprav ne zmorejo takoj narediti velikih korakov k spremembam, kaj hitro uspejo pri drobnih modifikacijah vedenja. Čez nekaj časa se to pozna v spremembah razmišljanja, čustvovanja, nato tudi na fiziološkem nivoju telesa. Realitetni terapevt postopno zavrača verovanje, da smo ljudje žrtve zunanjih dogodkov, in gradi prepričanje, da imamo vedno možnost izbiranja med njimi.

4. Usmerjenosti v sedanjost:

Ker je "izbira" pravzaprav dejanje "tu in sedaj", se svetovalec usmerja v klientovo aktualno življenje. Drži, da je osebna zgodovina za posameznika pomembna in da imata sedanjost in prihodnost njen pečat. In vendar, kot pravi Glasser v prisposodbi, "ni potrebno najti žeblija, ki je predril zračnico, da jo lahko popravimo." O preteklosti naj bi razglabljali le, ko se ta neposredno dotika sedanjosti in vpliva na klientove aktualne odločitve.

5. Terapevtovi vlogi:

Odločitev o tem, ali terapevt vodi klienta ali mu sledi (ga usmerja z vprašanji ali mu prepušča pripovedovanje), je povsem osebna in je prilagojena aktualnemu dogajanju. Postopek vodenja pogovora bo popolnoma drugačen,

če pride v obravnavo globoko užaloščena oseba, kot če pride na pogovor nekritičen odvisnik od alkohola, ki vali krivdo na vse izven sebe.

V prvem primeru bo terapevt nudil podporo s poslušanjem in previdno podpiral klienta, da najde moč za naprej. V drugem pa bo veliko pogosteje uporabljal konfrontacije, zrcaljenje in vprašanja, s katerimi bo omogočal stranki samooceno.

Ne glede na različnost svetovancev je naloga strokovnjaka, da ustvari prijetno, vzpodbudno in prijateljsko atmosfero, ki lajša spremembe. Zgodi se, da tako atmosfera hitro vzpostavi, a največkrat gre za trajnejše napore. Bistvo praktičnega dela realitetne terapije je sistem terapevtskih intervencij v vzpodbudnem okolju, ko klient sprejme terapevtakot eno izmed oseb, ob katerih se uči bolje zadovoljevati osnovne psihološke potrebe.

6. Okolju:

Dejali smo že, da je vzdušje svetovalnega odnosa vzpodbudno in prijateljsko. Idealen odnos je partnerski odnos dveh oseb, kjer se obe trudita, da bi klient našel učinkovitejše vedenjske vzorce. Terapevt uporablja mnogo veščin, ki so skupne drugim terapevtskim pristopom, npr.: izraža pozornost z vzpodbudnim pogledom, z opombami, ki kažejo, da sledi klientovi pripovedi, s telesno držo, ki kaže, da je vključen v dogajanje, tako da zna pohvaliti klienta, ustvariti občutek zaupanja v prihodnost, vskočiti z osebnimi izkušnjami, da uporablja metafore, ki so blizu klientovi kulturni sredini, in da vedno dela znotraj meja poklicneetike. Nekaj naštetih spretnosti govori o načinu in svetovalnem odnosu, ki ga skuša svetovalec ustvariti med realitetno terapijo. Vzdrževanje atmosfere je proces, ki traja v času celotne terapije in se prepleta s postopki.

RT IN OSTALI SISTEMI

Pogosto primerjajo RT z racionalno emotivno behavioristično terapijo Alberta Ellisa. Res je nekaj podobnosti, a tudi veliko razlik. Podobni sta si v tem, da obe zanikata vpliv zunanjih činiteljev na človekove motnje in da ni vredno izgubljeni časa s predelavo preteklosti. Za razliko od emotivno behavioristične terapije, vidi realitetna vedenje kot izbiro. Mišljenje je le ena izmed komponent celovitega vedenja, ki ga človek izbira, da bi zadovoljil osnovne potrebe. Ob mišljenju se javljajo še ostale sestavine: aktivnost, fiziologija in

čustvovanje. Po racionalni emotivni behavioristični terapiji pa mišljenje - zato ker ljudje lahko mislimo in kadar smo razburjeni - ne poteka normalno.

Še več ljudi primerja oziroma postavlja RT ob stran ostalim behaviorističnim pristopom. Teorije operacionalnega kondicioniranja zanemarjajo težnjo po notranjem ravnovesju in osnovne človeške potrebe, ki igrajo v teoriji in praksi RT ključno vlogo. Res pa je, da bo RT terapevt hitro uporabil eno izmed učinkovitih tehnik sistematične desenzitivizacije, saj lahko ta poveča klientov občutek samokontrole. Podobnost kognitivnega behaviorizma z RT je v tem, da vidi pomen mišljenja in aktivnosti pri nastopajočih spremembah. Razlikujeta pa se pristopa v tem, da je proces samoevalvacije sestavni element RT in omogoča ozaveščanje prestrukturiranja življenjskih izborov.

RT zavrača mnoge osnovne postavke psihoanalitičnih pristopov, saj vidi v vedenju najboljši poskus zadovoljitve obstoječih potreb, ki ga je človek zmožen v danem trenutku. Tako so mnoge bolezenske slike, npr.: anksioznost, fobije in celo pishoze, pripisujejo nezadovoljenim potrebam. In četudi ni prepovedano govoriti o preteklosti, se večina pogovora dotika tistega, kar lahko klient kontrolira: njegovo aktualno vedenje, razmišljanje, doživljanje.

Obstaja dokajšnja podobnost med RT in adlerijansko terapijo (Evans, 1982). Harold Mosak (1989) je izjavil, da je adlerijanska terapija spremenila vprašanje: "Kako dednost in okolje oblikujeta posameznika?" v vprašanje: "Kako posameznik izrablja dednost in okolje?" RT to povsem sprejema in celo razširja vprašanje na: "Kako lahko posameznik naredi najboljši izbor, da zadovolji pet osnovnih potreb, ne da bi posegal v potrebe soljudi, ki skušajo doseči isto?" Povsem nepotrebno pa se RT zdi preverjanje zgodnjih izkušenj v družini. Pomen daje aktualnim razlikam v slikah želja članov družine, saj je usmerjena v dogajanje "tu in sedaj".

Na prvi pogled se RT precej razlikuje od Rogersove na človeka usmerjene terapije, ki poudarja čustva, reflektivno poslušanje, samoiniciativno klientovo pripovedovanje in čakanje na njegovo odločitev za spremembo. RT daje prednost aktivnemu pristopu, vprašanjem, ki usmerjajo klienta v ugotavljanje učinkovitosti dosedanega vedenja in iskanje učinkovitejšega. Vseeno pa je obema terapijama skupno prepričanje v dobro človeške narave, v človekovo osebno odgovornost do soljudi, smiselnost vedenja, obe tudi pripisujeta pomen zaupanju ter avtentičnosti.

ZAKLJUČEK

Spominjam se, kako sem pred leti iskal oporo, nekakšno rdečo nit, ki bi mi olajšala delo s svetovanci. Na fakulteti sem sicer slišal o teh in onih teoretičnih pristopih, ni pa bilo govora o poteh za njihovo uresničitev. Imel sem srečo, da sem lahko poslušal dr. W. Glasserja, ko je prišel k nam. Kar verjeti nisem mogel, da bi lahko nekdo tako "poenostavil teorijo in jo naredil uporabno, kot je bilo slišati iz njegovih ust. Seveda sem moral kmalu spoznati, da je "videti in poslušati nekoga, ki zna", povsem nekaj drugega, "kot sam znati". Dodatno me je skrbelo dejstvo, da sem v bistvu dinamično usmerjen (še danes), da imam rad "pomen dogodkov iz preteklosti" in da verjamem vanje. Končno se dnevno srečujem z lastno dinamiko, s sanjami njihovim pomenom, v zadnjem letu se učim še "objektnih odnosov", na katere med študijem nisem naletel, vendar me delo v analitski skupini sooča z njihovim obstojem. Kljub vsemu vztrajam pri uporabi RT. Večkrat se sprašujem, kako toč Morda zato, ker je v meni delček, ki želi "čimprej videti učinke", je aktiven in nerad prepušča dogajanje "njegovi lastni usodi".

Ugotovil sem, da se vsakdo odloči za tisto smer, ki mu je "pisana na kožo" oziroma je ravno pravšnja zanj. Pri RT cenim, da lahko svoja dosedanja znanja in izkušnje vključujem tam, kjer menim, da so potrebna in v prid svetovancu (in meni). Na tak način - zdi se mi - postajam vse bližji nekakšnemu "sintetičnemu, integrativnemu modelu", o katerem je govoril dr. B. Šali (1996) na podiplomskem študiju specializacije. Prav tako sem se prepričal, da je potrebno nekaj dobro obvladati, preden lahko "pogledamo naokoli" po drugem (otrok, ki se uči hoditi, mora najprej osvojiti osnovno veščino, da mu ostane čas za razgledovanje).

Ne nazadnje, videti je, da drži ugotovitev o skupnih dejavnikih, ki jih vključujejo različne terapije (sprejetost, čustveno sproščanje, nudenje občutka varnosti in bližine, pozitivna pričakovanja klienta in terapevta, pomen svetovančevega aktivnega sodelovanja, njegovo videnje težav, soočanje in spoprijemanje s problemom...; Šali, 1996). Tako sem skušal s prispevkom na čimkrajši način predstaviti enega izmed terapevtsko svetovalnih pristopov, ki je že med nami.

LITERATURA

1. BARDUTZKY-BOBEN, D. (1996). Obravnava odvisnosti s pomočjo realitetne terapije. Predavanje za I. slovensko konferenco o medicini odvisnosti, Ljubljana.
2. BARDUTZKY-BOBEN, D., ZUPANČIČ, R. (1989, 1995). Osnove RT in KT. Interni materiali za učne delavnice.
3. BOFFEY, B. (1993). Reinventing Yourself. A Control theory approach To Becoming The Person You Want to Be. New View Publications Chapel Hill.
4. GLASSER, W. (1984). Control Theory. A New Explanation of How We Control Our Lives. Harper and Row Publishers. New York.
5. GLASSER, N. (1989). Control Theory in the Practice of Reality Therapy. Case Studies. Harper and Row, Publishers, New York.
6. GLASSER, W., WUBBOLDING, R. E. (1995). Reality Therapy. Contribution to Current Psychotherapies, Fifth Edition, Edited by CORSINI, R.J., WEDDING, D., F.E. Peacock Publishers, Inc. Itasca, Illinois.
7. GOOD, P. (1987). In pursuit of happiness. Knowing What You Want getting What You need. New View Publications Chapel Hill.
8. LOJK, L. (1995, 1996). Zapiski s predavanj za supervizorje RT.
9. ŠALI, B. (1996). Predavanja iz Psihološkega svetovanja, na specializaciji klinično psihološkega svetovanja, Ljubljana.

ABSTRACT

The article tries to describe some characteristics of woman's psychology and psychopathology like I have perceived through my psychotherapeutic practice and through literature. The text is based on the assumptions of developmental analytical psychology where development of a girl is explained as specific in comparison to boy's. Basic conception of woman's psychology is "inner space" and basic perversion is shown in motherhood, not in sexuality. Psychology of woman is described by some other ideas like biological clock, sense of rhythm and time, sense for reality, searching for an object instead of

PSIHOLOGIJA IN PSIROPATOLOGIJA ŽENŠKE

Polona Matjan

POVZETEK

V pričujočem članku želim nanizati nekatere značilnosti ženske psihologije in psihopatologije, kot sem jih spoznala v psihoterapevtski praksi in kot sem svoja spoznanja našla opisana v literaturi. Opiram se na spoznanja razvojne analitične psihologije, ki razvoj deklice razlaga kot specifičen v primerjavi z razvojem dečka. Tako postane temeljna ženska značilnost "notranji prostor", temeljna perverznost pa ne seksualnost, pač pa karakteristike materinstva. Psihologijo ženske opisuje še nekaj pojmov, kot so biološka ura, ritem in čas, občutek za realnost, iskanje objekta zamenja iskanje ugodja ter vloga in pomen lastnega telesa. Pomen teh pojmov skušam opredeliti pri zdravi ženski kakor tudi sprevrženost, ki se pojavi ob motenosti.

ABSTRACT

The article tries to describe some characteristics of woman's psychology and psychopathology like I have perceived through my psychotherapeutic practice and through literature. The text is based on the assumptions of developmental analytical psychology where development of a girl is explained as specific in comparison to boy's. Basic conception of woman's psychology is "inner space" and basic perversion is shown in motherhood, not in sexuality. Psychology of woman is described by some other ideas like biological clock, sense of rhythm and time, sense for reality, searching for an object instead of

pleasure and the sense of woman's own body. The article tries to define the meaning of these conceptions in a healthy woman and in psychopathology.

Kot začetnica v analitski psihoterapiji sem skušala biti kar najbolj ortodoksna učenka. Učitelji, ki so bili praviloma moški, so me učili, da kadar v psihoterapiji ženska govori o svojih otrocih, razumemo to kot odpor govoriti o sebi oziroma odpor zdravljenju. Takrat sem torej interpretirala odpor in preusmerila pacientke na druge vsebine.

Skozi prakso sem opazala, da ni analitske psihoterapije ženske brez analize njenega odnosa do otrok, s študijem teorije objektivnih odnosov pa sem ugotovila, da je to eden od temeljnih objektivnih odnosov v življenju ženske. Pogosto je repeticija, kompenzacija ali reaktivna formacija njenega odnosa z materjo in analiza odnosa z otrokom je tudi analiza odnosa s primarnim objektom. Opazila sem, da je pri moških drugače, da moški pacienti bistveno redkeje govorijo o otrocih in da je vsebina njihovega pogovora o tem pogosto neznačenje v očetovski vlogi ali tekmovanje z ženo za materinstvo.

Potem pa sem odkrila, da je materinstvo problem, ki tare tudi druge psihoterapevke in da so skozi prakso z različnimi ženskami, tudi takimi, ki so prišle - npr. zaradi zanemarjanja otrok navzkriž z zakonom, odkrile marsikatero značilnost in zakonitost v psihopatologiji ženske. Značilnosti, ki sem jih skozi lastne izkušnje slutila in doživljala, so nenadoma postale zelo jasne.

V psihopatologiji je bil pojem perverzности skonstruiran za motnje na področju moške spolnosti in vedenja. Uporabljamo ga pri opisu nenavadnega spolnega vedenja moških. Za ženske tega izraza nismo uporabljali. Veljalo je prepričanje, da pomenijo različna pot spolnega razvoja, zavist penisa in težko razrešljiv Ojdipov kompleks manjšo psihopatologijo, vsaj kar zadeva spolnost in perverznost. Vendar smo pozabili na nekaj - seveda ne slučajno, ampak prav zaradi izjemne idealizacije in vpliva krščanske kulture, kjer je materinstvo nedotakljivo - da so namreč ženske res manj perverzne v spolnosti, zato pa so lahko toliko bolj v materinstvu.

Freud se je ukvarjal pretežno s spolnim razvojem fantka. Za deklice je menil, da genitalne faze razvoja ne morejo doseči. Ko so se njegove ženske kolegice

oglašale in razlagale svoje pomisleke, je njihove odstopne od svojih razmišljanj imel bolj za izdajo kot za prispevek k teoriji. Šele v zadnjih petnajstih letih so se pojavile res pomembne teorije o razvoju in značilnostih ženske seksualnosti.

Najprej so bile ovržene predpostavke o paralelnem razvoju fantkov in deklic. Za moško perverzno je dolgo vemo, da je posledica patološkega odnosa med materjo in sinom v predojdipski fazi razvoja. S pojmom perverzno mislim na vsako odraslo spolno vedenje, katerega cilj ni heteroseksualni spolni odnos. Za ženske se ta izraz težje uporablja, saj pogosto zlorablajo prav heteroseksualne odnose za doseganje perverznih ciljev.

V vsebini perverznosti obeh spolov najdemo intenziven razcep med genitalno seksualnostjo, ki jo posameznik živi, in med dražljaji in fantazijami, ki so spolno dražeče. Ta razcep je pri moškem med njegovo telesno zrelostjo in njegovo notranjo predstavo o svojem telesu, pri čemer se pogosto doživlja kot besnega in obupanega otroka. Čeprav se njegovo telo odziva z genitalnim orgazmom, ostajajo njegove fantazije globoko predojdipske

Kasneje v odraslosti se ne zaveda svojega prenesenega sovraštva iz matere na ostale ženske. Pozabil oziroma izrinil je že iz otroštva trajajoče priprave na maščevanje. Perverzni moški večinoma ne znajo pojasniti svojega nenavadnega vedenja in vedo le to, da jim prinese trenutno olajšanje in zadovoljstvo.

Ta del je skupen obema spoloma. Zdaj pa poglejmo, kje nastopijo razlike. Tako kot je moški spolni organ izven njegovega telesa, tako so perverzne fantazije vezane na penis, fetišistične predmete ali ženske, vsekakor je objekt perverznosti izven njegovega telesa. Ta del je pri ženski bistveno drugačen. Kot je ženski spolni organ v njenem telesu, tako se perverzno pri ženski nanaša na njeno telo ali še bolj pogosto na kreacijo njenega telesa, to je njenega otroka. Pri moškem in ženski ima telo ali pa otrok značilnost parcialnega objekta.

Običajno se je pri posameznikih, ki kasneje v življenju izkazujejo perverzno vedenje, zataknilo že kar zgodaj v procesu separacije in individuacije. Tak posameznik ni mogel razviti občutka lastne individualnosti z njemu lastno identiteto. Ni mogel ali ni mogla čutiti svobode biti on ali ona sama. Zato je ostal občutek, da je v resnici del matere oziroma njen podaljsek. Če govorimo o ženski, potem se je od ranega detinstva počutila odveč, neopaženo in

nezaželeno. Lahko tudi obratno, kar kot vemo, povzroča iste vrste motnje, kadar se je deklica počutila vse v materinem življenju in je bila pretirano zaščitena. Obe situaciji ustvarjata izjemne občutke negotovosti in ranljivosti in povzročata razvoj sovražstva do objekta, ki to povzroča, - torej do lastne matere.

Ko žrtve odrastejo, delajo nove žrtve. Svoje žrtve obravnavajo podobno, kot so to same doživljale. Ženska, ki se je razvijala po omenjenih principih, želi s perveznimi akcijami obvladati izjemen strah pred izgubo matere, od katere je hkrati prihajala tudi groza in ki jo je doživljala kot zelo nevarno. Nezavedna motivacija v perverznom vedenju je vedno sovražna in sadistična.

Že Melanie Klein je razmišljala o tem, da se deklica ne ukvarja toliko z neposedovanjem penisa - kot je mislil Freud - ampak se že zelo zgodaj zaveda, da ima nožnico in notranje organe. Deklica ve, da jih ima tudi mati in da so bolj na delu mehanizmi projekcije in projekcijske identifikacije, ne pa kastracijski strah. To je strah, da ji bo mati pobrala reprodukcijske organe, ki jih v resnici mala deklica materi zavida in jih ji želi pobrati. Vemo, da so igre z dojenčki kot igračkami pri deklicah zelo zgodnje in povsem spontane in da pri odraslih ženskah lahko opazujemo zavist med materjo in hčerko zaradi nosečnosti v obe smeri.

Ženske se vedejo, kot bi bilo njihovo celotno telo spolni organ. Kot je ugotovila Jacobsonova, se libido ženske prelije na celotno telo in tudi napadi nanj v smislu simptomatike so celostni: npr. anoreksija, bulimija, pohabitve telesa. Naštete motnje so bistveno bolj pogoste pri ženskah kot pri moških.

Deklica se že od zgodnjega otroštva zaveda, da ji spolni odnos lahko prinese kot posledico nosečnost, ki bo drastično spremenila njeno telo, čeprav le začasno. Nosečnost globoko spremeni tudi njeno čustvovanje, v različnih obdobjih nosečnosti različno. Spoznanje o nosečnosti prinese s seboj naraščajočo koncentracijo libida na self nosečnice. Poveča se narcisistična okupiranost, ki mine šele v drugi polovici nosečnosti, ko nosečnica doživi otroka kot ločenega od sebe. Skozi celo svoje življenje mati doživlja otroka deloma kot del sebe deloma kot del zunanjega sveta in deloma kot del svojega spolnega partnerja oziroma otrokovega očeta.

D. Pines poudarja bistvene ločnice v življenju ženske. S tem ko deklica postane mladostnica, ne more biti več otrok in z menopavzo ženska ne more

nikoli več roditi, tako po otrokovem rojstvu otroka ni nikoli več ena sama enota. Spolni akt in orgazem ženske pogosto povezujejo z zanositvijo in lahko slišimo njihovo prepričanje, kdaj je bil spolni odnos za nje takšen, da je prinesel s seboj občutek o zanositvi. Občutek, da se s spolnostjo kreira novo bitje, pa ima vrsto posledic. Ena najpomembnejših je, da so ženske mnogo bolj prizemljene skozi princip realitete kot pa moški, ki se v spolnosti zato lažje prepuščajo principu ugodja.

Zato so ženski nagoni impulzi usmerjeni k iskanju objekta. Pogosto slišimo, da so ženske prepričane, da samo z zanositvijo lahko dobijo varnost ob moškem, ali obratno, z zanositvijo in otrokom se maščujejo tistemu moškemu, ki jih je globoko ponižal.

Nadaljnja posledica je ta, da ženske pogosto težko povezujejo svoje intelektualne kapacitete z ženskostjo, ki zanje pomeni predvsem uporabo svojega telesa, ne pa uporabo intelekta. Za razliko od doživljanja žensk, ki jih privlači moška intelektualnost, je seksualno približevanje moških pogosto vezano izključno samo na žensko telesno podobo, ne pa na njene intelektualne sposobnosti. Pri poslovno in poklicno zelo uspešnih ženskah velikokrat opazimo, da se počutijo počaščene, če jih osvajajo povsem neprimerni moški. Samo zato, ker se ob tem ponovno počutijo ženske.

Pri moškem poznamo strah pred kastracijo. V taki obliki pri ženski res ne obstaja, pač pa je temu najbolj podoben strah pred poklicnim uspehom. Še generacijo pred našo so matere povezovale svoj varen položaj ob možu in svojo moč nad moškim svetom s tem, da so moškimi zagotavljale telesni užitek in rojevale otroke. Deklice, ki so odrasčale v takšnih družinah in ob takšnih materah, se poklicnega uspeha posebej bojijo, ker ga povezujejo z izgubo ženskosti.

Ženskost je nemogoče povsem ločiti od materinstva. Nekateri avtorji predpostavljajo, da se zametki občutka ženskosti začnajo zelo zgodaj preko identifikacije deklice z materjo in vsebujejo željo po otroku kot možno stvaritev. Kasneje, v odrasli ženskosti se ta občutek v spolnem odnosu nadaljuje skozi aktivno vsrkavanje sperme in ne zgolj kot pasivno sprejemanje, kot se je mislilo nekoč. To aktivno vsrkavanje je začetek in bistvo bivanja ženske. J. Zilbach meni, da genitalna faza pri ženski ni zaključna faza razvojne linije, pač pa se nadaljuje skozi menarho in nosečnost.

nosečnost, ki je prvi korak v bivanju ženske, ki se začne s prvo menstruacijo, in vendar so ta leta omejena. Ambivalenca o materinstvu

Sadizem in sovražnost se zato pri ženskah pogosto izražata prav v motnjah spolnih hormonov, motnjah v menstruacijskem ciklusu in sterilnosti ter v drugih reprodukcijskih težavah. Perverznost kot tudi fiksacija nista nikoli tako ozko vezani na en organ, kot je to pri moških. In morda ima psihoterapija teh motenj pri ženskah ravno zato boljšo prognozo. Večinoma zajema celotno telo, posebej pa njene reprodukcijske organe.

Zmožnost maternice, da producira novo človeško bitje, bistveno ločuje ženske od moških. Daje jim moč, ki jo ima materinstvo, pogosto enako potentno in z mnogo daljnosežnejšimi posledicami. Prav lahko tudi bolj perveržno, kot je moč denarja, zakonov ali socialne moči. To je moč, ki zajame nekaj generacij, običajno najmanj tri, da polno zaživi in se pokaže v vsej luči. Redko je reverzibilna. Ista moč, ki jo zdrava mati uporabi dobronamerno, ki daje in razvija ljubezen, lahko povzroča prav nasprotno.

Zmožnost za reprodukcijo je bistvena za občutek ženskosti. In ob tem moramo razumeti nekatere pojme. Eden je "notranji prostor", kot ga je imenoval Erikson, oziroma "notranje vsebine", ki pri zdravi ženski pomenijo tako nosečnost, rojevanje in dojenje kot tudi občutke polnosti, topline in radodarnosti. Danes vemo, da ima ta notranji prostor za žensko mnogo pomembnejšo vlogo kot pa "manjkajoči organ". Razlika se kaže kot splošna karakteristika že v razvoju dečkov in deklic skozi igro, ko dečki bolje izkoriščajo zunanji prostor, deklice pa notranji. Razlike na tem polju obstajajo tudi med odraslimi (npr. v arhitekturi so moški večinoma tisti, ki zapolnjujejo in gradijo v zunanjem prostoru, ženske pa notranjost, interier).

Druga taka karakteristika je vezana na biologijo, na ritem in čas. S tem mislim na fiziološki ritem menstruacije in na tisto, kar imenujemo biološka ura, ki brez izjeme preganja vse ženske. Posebej pomembno izziva anksioznost pri poslovno uspešnih ženskah v moderni družbi, ki se niso zgodaj odločile za otroke in jih bližajoča se menopavza panično preganja.

Oba fenomena sta različna, vendar imata v življenju ženske v različnih obdobjih različno pomembno vlogo. V adolescenci je prav gotovo pomembnejši notranji prostor in fantazije o možni nosečnosti, kasneje je pomembnejša biološka ura, ki v menopavzi sta travmatična oba fenomena. D. Pinesova loči željo ženske po nosečnosti od želje, da rodi otroka. Želja po nosečnosti je zelo zgodnja in izvira iz identifikacije deklice z materjo med prvim in drugim letom življenja, ko se pojavi diferenciacija med spoloma.

Za fantke je situacija popolnoma drugačna, njihova zgodnja identifikacija je v bistvu identifikacija z nasprotnim spolom. Če je ta zadovoljujoča, prinese kasneje zmožnost razumevanja z ženskami. Deklice nimajo izkušnje zgodnje heteroseksualne identifikacije, zato je njihovo kasnejše razumevanje moškega sveta mnogokrat težko. Seveda pa to ne pomeni, da imajo moški zato lažje življenje. Razumevanje z ženskami temelji na tej zgodnji izkušnji, ki je lahko topla, nežna in odgovorna, lahko pa sovražna, kruta in sadistična. Taka je moč, ki jo imajo ženske, ko postanejo matere.

Strinjam se z Estello Weldon, ki pravi, da je doživljanje moške dominantnosti v svetu pretirano in da predvsem ženske, ki zaradi zavisti moškim in občutka inferiornosti nasproti moškim najbolj trpijo, najpogosteje zlorablajo svojo moč v fantazijah o svojih reproduktivnih organih, mnogokrat tudi skozi materinstvo.

Ženska fantazija se velikokrat nanaša na rojstvo pohabljenega otroka. Intenzivnost te fantazije odraža predstavo ženske o tem, ali njeno telo lahko ustvarja sijajne ali grozne stvari. Z nosečnostjo se oživijo arhaične fantazije o dokazih za ustvarjalnost ali za destruktivnost.

Poglejmo si še strah, ki ga prinaša s seboj zavest o materinstvu. Često prav zaradi občutka izjemne moči, ki ga nosi s seboj zmožnost za kreacijo otroka. Ko so ženske pripravljene na materinstvo, se njihova ustarjalna moč udejanja skozi najbolj intimen odnos z dojenčkom obeh spolov, skozi zmožnost, da ženska ustvari bitje obeh spolov, ki je nekaj časa od nje do popolnosti odvisno. Materinstvo je seveda možno samo ob fizični zrelosti reprodukcijskih organov. Pred to zrelostjo deklice doživljajo zavist, ki lahko dobronamernost materinstva spremeni v nasprotje. Vemo, kako se deklice rade igrajo s punčkami dobre mamice ali pa krute mačehe in se tako maščujejo. Prav tako poznamo vloge mater in mačeh iz pravljic vsega sveta. Maščevalnost otrokom je torej prisotna v deklicah, odkar se zavedajo, da so deklice, majhne in nemočne proti njihovim materam.

Poglejmo si še posebnosti, ki jih prinaša biološka ura. V ženskah je prisotna od rojstva dalje. Občutek za čas se glede na spol bistveno razlikuje. Od menarhe do menopavze žensko ritmično spominja na čas menstruacija in z njo vsakomesečni strah pred nosečnostjo oziroma želja po njej. Ta ritem žensko prizemljuje v realnost. Tudi točno določen čas devetih mesecev nosečnosti ji daje poseben občutek za čas, četudi ni noseča. Leta dolgo ji čas meri menstruacija, in vendar so ta leta omejena. Ambivalenca o materinstvu

postaja z leti, ki minevajo, močnejša. Tako minimalno žalovanje lahko spremlja vsakokratni nastop menstruacije. Ženska se lahko počuti oropano za izkušnjo nosečnosti, čeprav v tem obdobju ne namerava biti mati.

Večina žensk doživi menopavzo kot izjemno izgubo, zmanjša se tudi občutek lastne vrednosti. Če starajoča se ženska opazi atraktivnega mladeniča, jo bo okolica bolj doživljala kot mater v odnosu do sina, ne kot potencialno spolno partnerko, tako se bo doživljala tudi sama. Če pa starajoči se moški zagleda mlado dekle, jo pogosto doživlja seksualno, lahko celo kot potencialno mater svojih otrok, in ta zveza ni nič kaj nenavadna.

Glede na pomen, ki ga ima za žensko maternica, lahko razumemo, kako travmatična je zanjo histerektomija. Ne glede na to, koliko so stare, ali so že matere ali ne, se ženske maternici strašno težko odpovedo in proces žalovanja se pričinja že pred operacijo.

Po drugi strani pa pomeni materinstvo zanjo odlično sredstvo za udejanjanje perversnosti, pogosto skozi maščevanje svojemu potomstvu, ki pa je v resnici namenjeno njeni materi.

Zdrav otroški razvoj temelji predvsem na ustreznih izkušnjah z materjo. Winicott je takšno materinstvo poimenoval z izrazom "good enough mothering". Vendar ne smemo pozabiti, da imajo tudi matere svoje matere in prav tako svoje zgodnje izkušnje v otroštvu. Kot vemo iz teorij družinske terapije, se stil in vsebina materinstva v družini producirata in razvijata skozi generacije. Tudi Margaret Mahler je s svojimi raziskavami pokazala, kako pomemben je razvoj procesa separacije in individuacije za bodoče mentalno zdravje odraslega in kako mati v tem procesu igra temeljno vlogo. Vemo, da moteno materinstvo pretvori simbiotični odnos z otrokom v začaran krog. Na ta način postajajo internalizirani objekti v otroku pretežno z agresivno katekso. Tak otrok bo kot odrasel do drugih pretežno sovražen in sadističen.

Izkušnje s trpinčenimi otroki kažejo, da se ti strahotno bojijo izgubiti mater in da se ob morebitni grozeči izgubi počutijo prav grozave. Kernberg je opisal proces razcepa, s katerim ti otroci vzpostavljajo ravnovesje v egu. Kaznujoča podoba starša je odcepljena od idealizirane podobe objekta in običajno pripisana slabemu selfu, s katerim skuša otrok po principu projekcijske identifikacije oziroma identifikacije z agresorjem obvladovati agresijo, ki v resnici prihaja od roditelja.

Raziskave različnih avtorjev kažejo, da matere otrok s težko psihopatologijo navadno ne dovolijo individuacije. Matere, ki so same imele agresivne matere, se z njimi identificirajo in kasneje hitro kaznujejo otroka, ki ne izpolnjuje njihovih pričakovanj.

Perverzno materinstvo se lahko kaže tudi v tem, da mati otroka uporabi kot tranzitorni objekt, pa tudi za svojo igračko ali predmet. Odnos do otroka je identičen, kot ga poznamo pri fetišistih do svojega parcialnega objekta.

Po izkušnjah Estelle Weldon je temeljna razlika med moško in žensko perverzno materinstvom le v cilju. Pri moških je cilj zunanji parcialni objekt, ženske pa perverzno obrnejo proti sebi. Ker otroka doživljajo kot del sebe, jo obrnejo tudi proti njemu. V obeh primerih sta tako lastno telo kot otrok doživljana kot parcialni objekt. Posebno matere, ki so bile kot deklice pretepane ali so živele s transseksualci ali celo z moški spolnimi perverznejši (očeti in očimi), kar je najslabše, kasneje v materinstvu mučijo in zlorablajo svoje otroke in na ta način producirajo nove perverznejše.

Že motivacija za materinstvo je včasih perverzna. Ženske se dobro zavedajo, da imajo v spolni oblasti svojega otroka, ne samo čustveno, ampak tudi v smislu preživetja. Dejstvo, da ženska lahko zanosi in nosi v sebi novo živo bitje, ji daje posebne čustvene značilnosti, ki pa so lahko skrajno perverzne, kot je npr. potreba, da pogoltne drugega, da poniža objekt ali da vanj vdre in ga povsem kontrolira. Perverzno materinstvo lahko torej razumemo v luči čustvene nestabilnosti in motenega procesa individuacije. Kot smo že povedali, ta proces zajame običajno vsaj tri generacije.

Kadar materinstvo slepo povečujemo, je nedotakljivo. Takrat nočemo videti kaj se v resnici dogaja, in ne moremo pomagati niti materam niti otrokom.

V nekaj stavkih bi se rada dotaknila še prostitucije. Očitno je, da fenomen zajema tako žensko kot moškega in da ju ločeno ne moremo obravnavati, ker zgrešimo proces med njima. Najpomembnejša značilnost prostitucije je v tem, da sta oba, tako prostitutka kot klient anonimna. To obema omogoča, da tisto, kar bi moralo biti emocionalni odnos in intimnost, napolnita s fantazijami, ki so prav zaradi anonimnosti brez mej. Zrel objektni odnos ni možen. Ne kaže pa pozabiti tudi na denar, ki ima pri prostituciji pomembno vlogo.

Družba ima do moških in žensk v procesu prostitucije različen odnos in jih tudi različno obravnava. Večinoma povsod po svetu preganjajo ženske, te so namreč kurbe. Moških, ki se poslužujejo prostitutk, praktično ne obravnava katerikoli kazenski zakonik po svetu.

Obstaja kar nekaj predpostavk o vedenju moških in prostitutk, čeprav se zdi na prvi pogled, da gre za izključno spolni kontakt. Mnogo prostitutk poroča, da moški pogosto iščejo tolažbo, podporo in da do telesnega stika sploh ne pride. V teh primerih pride verjetno do ponovitve zgodnjega odnosa med materjo in sinom pri obeh udeležencih.

Prostitutke moške večinoma sovražijo in prezirajo. Pri tem zanikajo sebe in dajo na uporabo svoje telo. Samospoštovanje prostitutk je zelo nizko, zelo pogosto najdemo znake globoke depresije in obupa. Kot moški pervezneži prostitutke najpogosteje uporabljajo naslednje obrambne mehanizme: zanikanje, razcep, depersonalizacijo in derealizacijo. Skušajo preprečiti občutek psihične bolečine, ki bi sledil načinu vzpostavljanja odnosov. Večina jih tudi prezira lasten spol, kar jim omogoča, da se identificirajo z moškim klientom in tako preživijo spolni odnos.

S tem sem nanizala le nekatere utrinke o doživljanju, značilnostih in psihopatologiji žensk. Verjetno sem s tem dregnila v nedotakljivost in idealizacijo materinstva, vendar bi vas vse, ki na kakršen koli način delate v psihoterapiji, rada opozorila na besede Estelle Weldon in z njimi tudi zaključila: nikoli ne podcenjujte moči, ki jo ima mati.

LITERATURA

1. Blanck G. in R. (1985). Ego psihologija. Teorija i praksa. Naprijed Zagreb.
2. Klein M. (1983). Zavist i zahvalnost. Naprijed Zagreb.
3. Kernberg O. (1975) Borderline Conditions and Pathological Narcissism. New York. Jason Aronson.
4. Manfield Ph. (1992). Split Object/Split Self. Jason Aronson Northvale.
5. Masterson J.F. and Rinsey, D.B. (1975). The Borderline Syndrome: the Role of the Mother in the Genesis and Psychic Structure of the Borderline Personality. Int. Journal of Psychoanalysis 56: 163-177.

6. Pines D. (1982). The Relevance of Early Psychic Development to Pregnancy and Abortion. *Int. Journal of Psychoanalysis* 63: 311-319.
7. Weldon E. V. (1988). *Mother Madonna Whore. The Idealization and Denigration of Motherhood.* The Guilford Press. New York. London.

PSIHOLOŠKE RAZSEŽNOSTI IN IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Alenka Polak

KLJUČNE BESEDE: timsko poučevanje, dinamika v timu, komunikacija, psihosocialno zaznavanje, izkušnje

POVZETEK

Timsko poučevanje na razredni stopnji osnovne šole je bilo v slovenskem pedagoškem prostoru prvič sistematično vpeljano v okviru projekta *Drugače v drugačno šolo* (1991-1994). Prepletanje pedagoškega dela učiteljic mentoric in učiteljic asistentk, ki so sodelovale v pedagoškem timu, predpostavlja spremembe na ravni pripravljanja na pouk, izbire metod in oblik dela, poleg tega pa odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima. V prispevku so predstavljena dinamika v pedagoškem timu, vloga verbalne in neverbalne komunikacije ter načela psihosocialnega zaznavanja med člani tima. Prispevek nakazuje bistvene prednosti in probleme timskega dela, ki so jih z neposrednimi izkušnjami zaznale učiteljice mentorice ter učiteljice asistentke s timskim poučevanjem v okviru omenjenega projekta.

Družinsko-polovske psihologije včasih razvijajo kot razvojno psihologijo (Blanc G. in R. 1985) ali pa kot področje raziskovanja spolne identitete (Klein M. 1983). V zadnjih letih pa se vse bolj razvijajo kot področje raziskovanja spolne identitete (Klein M. 1983). V zadnjih letih pa se vse bolj razvijajo kot področje raziskovanja spolne identitete (Klein M. 1983).

Obstaja kar nekaj predpostavk o vedenju moških in prostitutk, seprav se zdi na prvi pogled, da gre za izključno spolni kontakt. Mnogo prostitutk poroča, da moški pogosto iščejo tolažbo, podporo in da do telesnega stika sploh ne pride. V teh primerih pride verjetno do ponovitve zgodnjega odnosa med materjo in sinom pri obeh udeležencih.

Prostitutke moške večinoma sovražijo in prezirajo. Pri tem zanikajo sebe in dajo na uporabo svoje telo. Samospoštovanje prostitutk je zelo nizko, zelo pogosto najdemo znake globoke depresije in obupa. Kot moški perverzenci prostitutke najpogosteje uporabljajo naslednje obrambne mehanizme: zanikanje, razcep, depersonalizacijo in derealizacijo. Skušajo preprečiti občutek psihične bolečine, ki bi sledil načinu vzpostavljanja odnosov. Večina jih tudi prezira lasten spol, kar jim omogoča, da se identificirajo z moškim klientom in tako preživijo spolni odnos.

S tem sem nanizala le nekatere utrinke o doživljanju, značilnostih in psihopatologiji žensk. Verjetno sem s tem dregnila v nedotakljivost in idealizacijo materinstva, vendar bi vas vse, ki na kakršen koli način delate v psihoterapiji, rada opozorila na besede Estelle Weldon in z njimi tudi zaključila: nikoli ne podcenjujte moči, ki jo ima mati.

LITERATURA

1. Blanc G. in R. (1985). Ego psihologija. Teorija i praksa. Naprijed Zagreb.
2. Klein M. (1983). Zavid i zahvalnost. Naprijed Zagreb.
3. Kernberg O. (1975) Borderline Conditions and Pathological Narcissism. New York. Jason Aronson.
4. Manfield Ph. (1992). Split Object/Split Self. Jason Aronson Northvale.
5. Masterson J.F. and Rinsey, D.B. (1975). The Borderline Syndrome: the Role of the Mother in the Genesis and Psychic Structure of the Borderline Personality. Int. Journal of Psychoanalysis 56: 163-177.

TIMSKO DELO NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE

PSIHOLOŠKE RAZSEŽNOSTI IN IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Alenka Polak

KLJUČNE BESEDE: timsko poučevanje, dinamika v timu, komunikacija, psihosocialno zaznavanje, izkušnje

POVZETEK

Timsko poučevanje na razredni stopnji osnovne šole je bilo v slovenskem pedagoškem prostoru prvič sistematično vpeljana v okviru projekta Drugače v drugačno šolo (1991-1994). Prepletanje pedagoškega dela učiteljic mentoric in učiteljic asistentk, ki so sodelovale v pedagoškem timu, predpostavlja spremembe na ravni pripravljanja na pouk, izbire metod in oblik dela, poleg tega pa odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima. V prispevku so predstavljena dinamika v pedagoškem timu, vloga verbalne in neverbalne komunikacije ter načela psihosocialnega zaznavanja med člani tima. Prispevek nakazuje bistvene prednosti in probleme timskega dela, ki so jih z neposrednimi izkušnjami zaznale učiteljice mentorice ter učiteljice asistentke s timskim poučevanjem v okviru omenjenega projekta.

Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole je v slovenskem pedagoškem prostoru že ustaljen način povezovanja učiteljev, žal pa je bilo do nedavnega omejeno le na načrtovanje pouka v okviru razrednih ali predmetnih aktivov učiteljev in na pripravo ter izvedbo različnih športnih, naravoslovnih, kulturnih dnevo, dnevo odprtih vrat šole ipd. Posebna oblika timskega dela TIMSKO POUČEVANJE - pa je na slovenskih šolah novost, ki je bila prvič sistematično vpeljana v okviru projekta Drugače v drugačno šolo (1991-1994, vodja projekta dr. Cveta Razdevšek – Pučko). Prepletanje pedagoškega dela učiteljic mentoric in učiteljic asistentk ne predpostavlja le sprememb na ravni priprave na pouk ter izbire metod in oblik dela, temveč odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima.

Opredelitev timskega poučevanja se od opredelitev timskega dela nasploh razlikuje predvsem zaradi neposredne pedagoške vloge, ki jo ima tim v razredu. Večina avtorjev, ki se strokovno ukvarjajo s timskim poučevanjem, je prevzela definicijo timskega poučevanja, ki sta jo 1959. leta oblikovala Johnson in Lobb (navaja ju Dunkin, 1986):

Timsko poučevanje je tisto dogajanje v razredu, ko se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni hkrati usmerja(ta) na iste učence v okviru posameznega učnega *predmeta ali kombinacije predmetov*.

PREDNOSTI TEAMSKEGA POUČEVANJA

Predno se posvetimo procesom, na katerih temelji timsko poučevanje, si pogledjmo, katere so po mnenju učiteljic, ki so tako poučevale, bistvene prednosti te oblike dela v razredu:

- Bistvena prednost timskega poučevanja je medsebojno dopolnjevanje članov pedagoškega tima glede znanja, sposobnosti in spretnosti.
- Učiteljice se medsebojno dopolnjujejo tudi glede na osebnostne lastnosti, temperament, svoje učne in spoznavne stile.
- Učiteljice se dopolnjujejo glede na svoje subjektivne teorije o temeljnih pojmiu poučevanja, glede na didaktične pristope in oblike dela, ki izhajajo iz teh subjektivnih teorij

- S timskim načrtovanjem pouka pridobijo več idej, zato je načrtovanje lažje, časovno bolj racionalno, pouk pa bolj zanimiv, dinamičen in kvalitetnejši.
- S timskim poučevanjem lahko z učenci izvajajo več dejavnosti hkrati (v istem ali drugem prostoru).
- Lahko je več individualiziranega in diferenciranega dela z učenci.
- Povratne informacije učencem so hitrejše, večsmerne in temeljitejše.
- Tim učiteljev lažje zagotavlja večjo varnost učencev znotraj in zunaj razreda.
- V okviru pedagoškega tima si učitelji lažje zagotovijo več medsebojne podpore, čustvene sprejetosti, lažje izoblikujejo svojo poklicno identiteto.
- Skupna kritična analiza dela omogoča reševanje nastajajočih problemov v timu, hkrati pa večja samozavest članov pri načrtovanju novih nalog.

Pedagoški tim je socialna skupina, v kateri potekajo določeni psihosocialni procesi (psihodinamika tima). Ti oblikujejo in vzdržujejo ali spreminjajo določeno klimo znotraj tima. Psihodinamika v timu in klima znotraj njega vplivata na doseganje zastavljenih ciljev.

PSIHODINAMIKA V PEDAGOŠKEM TIMU je podobna dinamiki, ki na splošno velja za vsak tim (npr. proizvodni, gradbeni, svetovalni, vodstveni ipd.), le da moramo pri njeni razlagi upoštevati specifični kontekst šole kot institucije ter njenih dejavnikov.

Za večjo predstavljenost psihodinamike tima si oglejmo model, ki ga je po Kretch-u prevzel Thomas (1992; prim. sliko 1):

Iz navedenih spremenljivk lahko izpeljemo glavne OVIRE PRI TIMSKEM POUČEVANJU. Te bi lahko delili v naslednje sklope:

Slika 1: Psihodinamika v timu

DANOSTI

strukturne spremenljivke	spremenljive naloge	kontekstualne spremenljivke
<ul style="list-style-type: none"> * (ne)hierarhija vlog, * sposobnosti, spretnosti in osebnostne lastnosti članov tima * različnost članov tima 	<ul style="list-style-type: none"> * narava naloge * situacijske ovire * težavnost naloge 	<ul style="list-style-type: none"> * fizično okolje * položaj tima v širšem socialnem kontekstu

IZHAJAJOČI PROCESI

- stil vodenja,
- kohezivnost,
- motiviranost

V timu kot socialni skupini so dane tri osnovne skupine spremenljivk, ki s svojo variabilnostjo prispevajo k psihodinamiki tima in k različnosti posameznih timov. To so strukturne spremenljivke, spremenljivke naloge in kontekstualne spremenljivke.

Skupino *strukturnih spremenljivk* sestavljajo predvsem značilnosti in posebnosti subjektov, ki pripadajo določenemu teamu. Ti subjekti - člani tima - se med seboj razlikujejo po sposobnostih, spretnostih, osebnostnih lastnostih, po izoblikovanosti ali neizoblikovanosti svojih vlog znotraj ali zunaj njega. Pomembna dejavnika, ki prispevata k strukturi tima sta (ne)hierarhija vlog (prim. Polak, 1994) in stopnja različnosti članov tima. Omenjene spremenljivke imajo prav zaradi psihosocialne narave procesa poučevanja v pedagoškem timu še večjo težo. Druga skupina so *spremenljivke naloge*, med katere štejemo naravo naloge (npr. zadani cilji določene šolske ure, integriranega dne, projektnega dela, nivojskega pouka idr.) z njenimi posebnostmi in zahtevami, situacijske ovire v zvezi z nalogo (npr. časovna omejenost, trenutne okoliščine, nepredvidljivi zapleti ipd.) ter težavnost naloge, ki si jo je zastavil pedagoški tim. Od težavnosti zastavljene naloge (prelahka, ustrezne težavnosti, pretežka) je odvisen uspeh tima, ki pa vpliva na njegove aspiracije za prihodnje delo. Tretjo skupino dejavnikov, ki oblikujejo psihodinamiko pedagoškega tima pa sestavljajo *kontekstualne spremenljivke*, povezane s fizičnim okoljem (npr. prostorske razmere, preskrbljenost s potrebnimi materiali in učili ter drugi delovni pogoji) in s položajem tima v širšem socialnem kontekstu. Od tega, kako je pedagoški tim sprejet v svoji socialni sredini (npr. v okviru aktiva določenega razreda, razredne ali predmetne stopnje, na šoli ter pri učencih in njihovih starših), ali je deležen podpore ali nasprotovanj in zavračanj, je v veliki meri odvisen uspeh timskega dela, še posebej pa timskega poučevanja.

Vse tri dane skupine spremenljivk so v medsebojni interakciji, spreminjajo se vsaka zase in v odvisnosti druga od druge, skupaj pa vplivajo na psihosocialno dogajanje ter na izhajajoče procese timskega dela. Od njihove kombinacije je odvisen stil vodenja, ki v timu prevladuje, kohezivnost znotraj njega ter motiviranost njegovih članov za skupno doseganje ciljev oz. za obstoj tima.

Iz navedenih spremenljivk lahko izpeljemo glavne OVIRE PRI TIMSKEM POUČEVANJU. Te bi lahko delili v naslednje sklope:

- *organizacijske ovire*, h katerim lahko štejemo prostorske, kadrovske in časovne pogoje timskega dela, strukturo šolske ure, razporeditev dela med člani tima ali med več pedagoškimi timi;
- *problem nejasno definiranih vlog*, ki se navezujejo na zastavljene cilje tima, medosebno zaznavanje, "kdo je kdo" v timu, iz česar izhajajo tudi medosebna pričakovanja, zaupanje in občutki pripadnosti timu;
- *ovire v zvezi s statusom*, ki jih prinaša nerealno doživljanje statusa in strokovne kompetentnosti samega sebe ali drugih;
- *komunikacijske ovire*, ki se kažejo v napačno razumljeni verbalni ali neverbalni komunikaciji med člani tima, trenutni situaciji neprilagojeni usmerjenosti komunikacije (npr. v vsebino, potek, doživljanje, odnose, čustva...);
- *ovire interpersonalne narave*, npr. nezaupanje med člani tima, osebna zaprtost posameznikov v timu, pomanjkanje empatije ter
- *zaznavanje bojazni, strahu in osebne ogroženosti* posameznih članov tima, kar deluje na tim predvsem destruktivno.

Občutki sprejetosti in varnosti so namreč osnovni pogoj dobrega timskega vzdušja in zanesljivi prediktorji konstruktivnega dela.

Člani pedagoškega tima so med seboj v stalni socialni interakciji. K temu pripomorejo in hkrati iz tega tudi izhajajo: verbalna in neverbalna komunikacija, procesi samovrednotenja ter vrednotenja drugih članov teama, vzdušje v teamu, način in uspeh reševanja problemov, medsebojno čustveno sprejemanje članov teama idr.

VERBALNA IN NEVERBALNA KOMUNIKACIJA predstavljata osnovno vez med člani pedagoškega tima. Teško bi rekli, katera igra pomembnejšo vlogo, saj je to odvisno od vseh omenjenih spremenljivk. Posebnost pedagoškega tima pa je v večji sporočilni vrednosti neverbalne komunikacije, med timskim poučevanjem je učiteljeva verbalna komunikacija namreč namenjena predvsem učencem, zato so za sporazumevanje med člani pedagoškega tima primernejše neverbalne poti komuniciranja. O tem introspektivno poročajo tudi učiteljice mentorice in učiteljice asistentke, ki so sodelovale v projektu Drugače v drugačno šolo (1994).

Pri spremljanju in analiziranju komunikacije med člani pedagoškega tima moramo upoštevati splošne značilnosti človekove komunikacije (Jovanova, 1987, navaja Watzlawickova pravila komunikacije, in sicer:

- tudi NEkomuniciranje je komunikacija,
- komunikacija ima VSEBINSKI in ODNOSNI vidik,
- razumevanje komunikacije določa naravo odnosov,
- različna usmerjenost komunikacije: težnja po podobnosti s sogovornikom (k simetričnim odnosom) ali po dopolnjevanju različnosti (h komplementarnim odnosom),
- konstruktivnost ali destruktivnost komunikacije itd. (prim. Polak, 1994).

V pedagoškem timu temelji delovno, socialno in emocionalno vzdušje (klima) na psihosocialnem zaznavanju članov tima, in sicer na zaznavanju samega sebe ter na zaznavanju drugih v timu. Psihosocialno zaznavanje pa je pogosto nezanesljivo, nenatančno in pod močnim vplivom napak presojanja. Zanesljivost medsebojnega presojanja članov pedagoškega tima je odvisna od njihove podobnosti v osebnostnih lastnostih, temperamentu, pedagoških izkušnjah, načinih poučevanja, subjektivnih teorijah o različnih področjih pedagoškega prakse, sposobnosti empatičnega vživljanja idr. Tudi prevelika čustvena navezanost lahko botruje nezanesljivemu presojanju. Lažje presojamo druge glede na njihove osebnostne značilnosti kot pa glede na njihovo vedenje (Hinton, 1993). Prav slednje je največkrat glavni razlog konfliktov znotraj tima.

PROBLEMI PRI TEAMSKEM POUČEVANJU, s katerimi so se srečevale učiteljice v omenjenem projektu, so bili predvsem osebne narave.

Neenakomerna delitev dela med člani pedagoškega tima je pogost problem, s katerim se timi srečujejo na začetku, v fazi vzpostavljanja medsebojnih osebnih in strokovnih navez ter čustvene bližine.

Če so razlike v izkušenosti članov tima večje, se pogosto zgodi, da bolj izkušena učiteljica prevzame več pobud za direktno poučevanje. Medsebojna delitev dela pa je odvisna tudi od osebnostnih lastnosti posameznih članov (npr. dominantnost, ekstravertiranost-introvertiranost, posesivne težnje posameznih članov idr.). Pri zaznavanju tega problema so lahko člani istega pedagoškega tima preveč subjektivni, zato je dobro v razred povabiti nevtralne hospitante, kolege, ki niso člani istega pedagoškega tima (npr. ravnatelja, šolskega svetovalnega delavca, druge učitelje). Ti lahko bolj objektivno zaznajo in v diskusiji tudi jasneje izpostavijo svoja opažanja.

Naslednji pogost problem so *razhajanja posameznih članov tima v zahtevah do učencev*, npr. glede števila oz. količine domačih nalog, v doslednosti pri preverjanju, kako učenci izpolnjujejo šolske zadolžitve, ali upoštevajo razredni red ipd. Problem se pojavi zlasti v začetnem obdobju tima, ko še niso dorečena ali poenotena pravila vedenja njegovih članov v posameznih pedagoških situacijah.

Člani teama se razlikujejo med seboj med drugim tudi po svojem znanju, sposobnostih, spretnostih in interesnih področjih. Na tem temelji tudi njihovo *pripisovanje različne pomembnosti različnim dejavnostim ali šolskim predmetom* (npr. športni, likovni, glasbeni vzgoji, praktični dejavnosti, računanju, pisanju spisov...). Če samo zavedanje preveč enosmerne naravnosti katerega izmed članov teama, je korak k rešitvi tovrstnih problemov. Dodatno pa k temu prispevajo še enakopravni odnosi in vzajemno spoštovanje članov tima.

Najbolj pereč problem, ki pa je hkrati nujen korak pri reševanju omenjenih problemov, pa je lahko *proces medsebojnega prilagajanja* članov pedagoškega tima (npr. ob nesoglašanju glede reagiranja v specifičnih situacijah, pri vrednotenju učencev ali ravnanju z njimi, pri sklepanju kompromisov med člani tima idr.).

Proces medsebojnega prilagajanja mora biti med vsemi člani tima vzajemen, postopen in spremljan s čustveno sprejetostjo, saj lahko pride v nasprotnem primeru le še do globljih konfliktov.

K porajanju ali poglobljanju vseh navedenih problemov dodatno prispeva *časovna stiska ali delovna preobremenjenost* članov pedagoškega tima. Načrtovanje timskega poučevanja, sprotne in končne evalvacije doseganja zastavljenih ciljev ter reševanje problemov zahtevajo od članov pedagoškega tima določen čas ter pripravljenost za sodelovanje. Timsko poučevanje brez namenskega časa za osebno in strokovno refleksijo, medsebojno supervizijo ter reševanje sprotne problematike dela tim strokovno in psihosocialno slabi, to pa se nujno odraža v slabši učinkovitosti oz. kvaliteti poučevanja.

Iz dnevniških zapisov udeleženk v projektu Drugače v drugačno šolo, iz anketnih vprašalnikov, s katerimi smo spremljali njihovo delo, ter iz osebnih razgovorov z njimi veje pozitivna naravnost k timskeму poučevanju. Vse, ki so teamsko poučevale (teh je bilo v treh letih 31 na petih različnih šolah), pa menijo, da poklicno zadoščenje nad prednostmi takšnega poučevanja ter

vzdušje v razredu, ki se ob tem oblikuje, dalečč presegajo obseg problemov, ki spremljajo timsko poučevanje.

LITERATURA

1. DUNKIN, M.J. (1986). Research on teaching in higher education. V Handbook of Research in Teaching (ed. Wittrock, third edition). MacMillanPublishing Company, str. 754-777.
2. HINTON, P.R. (1993). The psychology of interpersonal perception. Routledge, London, New York.
3. JOVAN, H. (1987). Timska nastava. Izdavački centar Rijeka.
4. MILLS, J. ed. (1996). Partnership in the Primary School; working in collaboration. Routledge, London & New York, str. 33-47.
5. POLAK, A. (1994). Psihološke razsežnosti teamskega dela v razredu. V knjigi Drugače v drugačno šolo. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta (ur. Cveta Razdevšek-Pučko), Pedagoška fakulteta v Ljubljani, str. 20-30.
6. THOMAS, G. (1992). Effective classroom teamwork. Routledge, London, New York.

POVZETEK

Klinične izkušnje kažejo, da moramo za uspešno psihoterapevtsko delo pri mladostnikih predvsem upoštevati njihove razvojne značilnosti. Pri tem ima aktivna oblika uporabe hipnoz lahko pomembno mesto, neglede na to, ali uporabljamo pri tem psihodinamska ali vedenjska izhodišča. Hipnoza oziroma avtohipnoza je za mladostnika magično privlačna in sama po sebi preko vplivanja na telo in duševnost sprošča, pomirja, pobuja živahna doživetja in omogoča konfrontacijo in klarifikacijo mladostnikovega doživljanja in ravnanja. Pri tem pa mora biti psihoterapevt konkretna, dosegljiva in jasno razumljiva osebnost.

Referat je bil predstavljen na srečanju italijanskega in slovenskega Zdrženja za klinično in eksperimentalno hipnozo v Portorožu.

HIPNOZA V PSIHOTERAPIJI ADOLESCENTOV

Janez Rojšek

KLJUČNE BESEDE: psihoterapija, mladostnik, razvojne značilnosti, aktivna hipnoza

KEYWORDS: psychotherapy, adolescent, developmental characteristics, active hypnosis

POVZETEK

Klinične izkušnje kažejo, da moramo za uspešno psihoterapevtsko delo pri mladostnikih predvsem upoštevati njihove razvojne značilnosti. Pri tem ima aktivna oblika uporabe hipnoze lahko pomembno mesto, neglede na to ali uporabljamo pri tem psihodinamska ali vedenjska izhodišča. Hipnoza oziroma avtohipnoza je za mladostnika magično privlačna in sama po sebi preko vplivanja na telo in duševnost sprošča, pomirja, pobuja živahna doživetja in omogoča konfrontacijo in klarifikacijo mladostnikovega doživljanja in ravnanja. Pri tem pa mora biti psihoterapevt konkretna, dosegljiva in jasno razumljiva osebnost.

Referat je bil predstavljen na srečanju italijanskega in slovenskega Združenja za klinično in eksperimentalno hipnozo v Portorožu.

ABSTRACT

According to our clinical experience, it is evident that developmental characteristics of adolescents have to be taken into consideration if a successful therapeutical process is expected. The application of active hypnosis can play an important role irrespective of the application of psychodynamic or behavioral approaches. Adolescents are magically attracted by hypnosis and autohypnosis which, through influencing both the body and mind, relaxes, calms, arouses lively experiences, enables confrontation and clarification of the adolescents experiential reality and behavior. However, the therapist has to be a realistic, approachable, perfectly understandable personality.

This paper was presented at the meeting of the Italian and Slovenian Associations for Clinical and Experimental Hypnosis in Portorož.

UVOD

Adolescenca in motnje tega obdobja so v zadnjem desetletju gotovo eno izmed bogatih torišč zanimanja in dela psihoterapevtov. Tako se danes na podlagi kliničnih izkustev in raziskav že jasneje vidijo značilnosti terapevtskega pristopa v adolescenci tako s psihoanalitičnega vidika kot tudi z vidika vedenjske terapije.

Če pa želimo v tem okviru opredeliti pomen hipnoze, moramo vsekakor izhajati iz dinamično psiholoških značilnosti mladostnika na eni strani in značilnosti in možnosti hipnoze kot tehnike na drugi strani.

Temeljno spoznanje je, da mladostnikov ego ne bi prenesel preveč poglobljenega razkrivanja, cilj analitično usmrejene terapije pa je, kot pravi Karen Horney, prav krepitev ega pred notranjimi in zunanji pritiski ter korekcija predstav o sebi. Mladostnikova tendenca projicirati svoj relativno nizki prag anksioznosti, njegov strah pred agresivnostjo in seksualnimi impulzi, regresivne težnje k otroštvu, njegova negotovost glede identitete ter pogosti strahovi pred zapuščenostjo in izolacijo morajo v bistvu določati terapevtov pristop in aktivnost, pa tudi izbiro tehnike.

Reusch (1948) v tem smislu formulira "terapevt mora biti dosegljiva, konkretna osebnost, jasno razumljiva in dojemljiva osebnost".

Na ta način se seveda dotaknemo tudi kontratransfernih problemov, ki so v terapiji mladostnikov izrazitejši kot kjerkoli drugje. Uspešnost psihoterapevtskega dela je namreč pogojena s sprejemom bolnika takega, kakršen je, s pripravljenostjo pomagati in nuditi negotovemu pacientu varnost, sprejetost in zaščito.

Tako je prva in neogibna naloga v psihoterapiji, da ustvarimo trdno, zaupljivo zvezo z adolescentom, torej terapevtsko alianso, ki je tudi pogoj, da lahko začnemo aplicirati relaksacijske tehnike oziroma hipnozo. Če zna terapevt uravnavati pristno zavzetost za pacienta z doslednim spoštovanjem adolescenta kot človeka z njemu lastnimi pravicami, vključno pravico do lastne življenske poti, potem bo mladostniku lajšal spoznanje, kaj mu terapevt lahko nudi (M. Kramar, 1981). Le ob tem pa ima seveda mladostnik tudi možnost spoznavati in prepoznavati oblike in poti za lastno usmerjanje svojega življenja in vplivanje nanj, ravnanje in komunikacije v socialnem okolju.

Terapija sama naj bo torej osredotočena na mladostnikovo sedanje delovanje, na njegovo preverjanje realnosti in sedanje odnose, to je na zavestno in podzavestno gradivo, le izjemoma naj poseže v zunajzavestno. Interpretacijo naj terapevt uporablja varčno, spreminjanje pacienta naj spodbuja s konfrontacijo in klarifikacijo.

Pri tem je terapevt sicer aktivnejši kot pri odraslem pacientu, razlaga, usmerja, uvaja nove vsebine, opozarja na povezave med realnimi konkretnimi dogajanja in zunajzavestnimi doživetji. Pri tem so mu lahko predstave in doživljanja, ki se v indukciji spontano pojavljajo ali pa so usmerjeni, v veliko pomoč. Proces povezovanja in spajanja v celoto pri tem prevladuje nad procesom razstavljanja in analize. To pa pomeni, da podpiramo tisti del adolescentove osebnosti, ki stremi k neodvisnosti, samostojnosti in odgovornosti, odkrivamo njegove zmožnosti, ki se jih sam niti ne zaveda, poudarjamo uspehe ob začetnih poskusih in tako krepimo njegovo zaupanje vase, usmerjamo mu pogled v prihodnost, da bo pospešil potek dozorevanja.

Iz tega lahko razberemo velike možnosti, ki naj jih s svojo pojavno obliko in fenomenom ponuja predvsem aktivna, posredna oblika hipnoze tako z vidika relaksacije kot tudi poglobljenejšega iskanja in učenja integrativnejšega

vedenja. Akcijski pristop, ki želi sprožiti različne aktivnosti ali vedenje kot oblike neverbalne tehnike, ima za mladostnika poseben čar, saj pogosto zanika širši domet verbalnih reprezentacij, pogosto tudi ne obvlada zelo diferenciranega govora, hkrati pa je bolj "zgovoren" s telesom, aktivnejši, pristnejši. Gib namreč ni samo vsota mišičnih kontrakcij, harmonična igra agonista in antagonist, temveč tudi afektiven odziv. Telo oziroma gib lahko izraža nagon, oblast, odpor, rušenje, ali pa sodelovanje in pomiritev. Tako obravnavanje mišične relaksacije, ki nam jo prinesejo ustrezne relaksacijske metode, dobiva svojo čustveno naravo, tonus pa afektivno vrednost.

Psihoterapija nam je odkrila, da podzavestna čustva najdejo izhod v mišičnih alteracijah. Pretirana mlahavost, napetost, spazem ali pareza skrivajo v sebi odpor, agresivnost, negotovost, strah, ambivalenco ali sram, občutek krivde, kazen; vse to je odvisno od motivov akcije, ki se ne sme izraziti v zavesti.

Tisti trenutek, ko obravnavamo organizem glede na delovanje vegetativnih funkcij simpatikusa in parasimpatikusa, smo že v območju emocionalnega, saj je vegetativno tesno povezano z emocionalnim. Relaksacijske tehnike in hipnoza morajo pomirjati mišični, vaskularni in visceralni aparat našega telesa, njihove indikacije pri tem pa so zelo obsežne. Končno, kot pravi Langen so kontraindikacije samo težke srčno - žilne motnje, akutna grozava stanja in psihoze, indikacije pa obsegajo razne mišične krče, učinkovite motnje, kot so razdražljivost, občutljivost, depresivni občutki, negotovosti, anksiozna stanja, pa telesne disfunkcije, nespečnost, migrene in drugi glavoboli, nevralgije, revmatske bolečine itd. Če v tem okviru govorimo o motivih in emocionalnem v bistvu že opredelimo vsebino, ki jo prinese posamezna težava.

Akcijski pristop v strogem smislu besede pa zajema prav tehnike relaksacije, ki dajejo mladostniku možnost, da polno doživi svoje telo ga tudi sam upravlja ter usmerja njegovo dejavnost. To je najbrž ena izmed pglavitnih prednosti, ki jih imajo relaksacijske tehnike in v tem okviru tudi z pacientovega vidika aktivne oblike hipnoze.

Za sodelovanje v psihodinamsko orientiranem procesu oziroma psihoterapiji ustrezajo le mladostniki, ki so že sposobni abstraktnega razmišljanja, vsaj povprečno inteligentni, dovolj verbalno izrazni, in to v fazi, ko je "mentalizacija" vzpostavljena, kot pravi Marty. To je pomembno predvsem pri bolnikih s psihosomatskimi težavami. Pri njih nam delo na aktivni telnosti relaksaciji kot izhodišču pomaga to mentalizacijo vzpostaviti.

Aktivno delo z načrtovanim vedenjskim psihoterapevtskim procesom vzbuja pri adolescentu občutek, da se zanj nekaj dela, s tem da je tudi sam pri vsakdanji vaji avtohipnoze itd. tudi zelo aktiven in samoiniciativen. Podkrepimo njegovo spoznanje, da zmore nekaj proti občutkom nemoči in odvisnosti s svojim aktivnim usmerjanjem doživljanja in delovanja. V tem okviru so se pri nas obnesle predvsem tehnike sistematične desenzitizacije, reševanje problemskih situacij in modifikacija vedenja (assertivni trening) ob hipnotični indukciji.

Hipnoza oz. avtohipnoza s svojo za mlade že kar magično privlačnostjo, zaradi možnosti vplivanja in spreminjanja doživljanja je lahko uspešna tehnika tako v enem ali drugem psihoterapevtskem konceptu.. Že sama po sebi pa preko vplivanja na telo in duševnost sprošča, pomirja, pobudi živahna doživetja ter bogato fantaziranje, poveča pri vsakem subjektivno pripravljenost in sprejemljivost za želene sugestije, kar je pri samosvojem, pogosto že poudarjeno opozicionalnem mladostniku še posebno pomembno. Odnos, ki ga ustvarimo v terapiji, omogoča, da mladostnika vodimo, da se bolj ustvarjalno prilagaja svoji življenjski situaciji, pomirja nepotrebne bojzani in občutja krivde, pa tudi preprečimo samovoljno in destruktivno reagiranje ter ga ohrabrimo, da razvije več notranje trdnosti, gotovosti in zaupanja vase pri iskanju mesta in lastne vloge v življenju v okviru svojih želja, potreb, možnosti in zmožnosti.

SLOVSTVO

1. Bras S. (1977) Izbrana poglavja iz psihoterapije. Mladinska knjiga, Ljubljana,
2. Kramar M. (1981) Individualna psihoterapija. Pedopsihiatrija 3, Ljubljana, 97-104
3. Langen D. (1969) Die gestufte Aktiv-hypnose. Georg Thieme Verlag, Stuttgart.
4. Langen D. (1971) Psychoterapia, geor Thieme Verlag, Stuttgart
5. Pačnik T.(1981) Vedenjska psihoterapija pri adolescentih. Pedopsihiatrija 3, Ljubljana, 123 -128
6. 6. Rad M.(1981) Zur Theorie und Therapie psychosomatisch Kranker. Zeitschrift fur Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse, 27: 1 - 20

SMISEL ŽIVLJENJA IN SUBJEKTIVNO BLAGOSTANJE V OBDOBJU STAROSTI

Ingريد Russi Zagožen

KLJUČNE BESEDE: smisel in cilj življenja, subjektivno blagostanje, starostniki

KEYWORDS: meaning and purpose in life, subjective well-being, the aged

POVZETEK

Članek predstavlja del raziskave, ki temelji na predpostavkah logoterapije in ugotavlja odnos med smiselno usmerjenostjo in subjektivnim blagostanjem. Vzorec vključuje 60 oseb (starih od 65 do 98 let), ki živijo v domu za starejše občane. Osebe so odgovorile na Vprašalnik življenjskih ciljev in na različne lestvice za ugotavljanje subjektivnega blagostanja. Raziskava je pokazala pozitivno korelacijo med življenjskim smislom in življenjskim zadovoljstvom, srečo in pozitivnimi čustvi ter negativno korelacijo med smiselno usmerjenostjo in negativnimi čustvi. Rezultati potrjujejo predpostavko logoterapije, da je doživljanje življenjskega smisla in cilja pomembno za posameznikovo psihično zdravje.

ABSTRACT

This article represents a part of a research, which is based on logotherapy postulates, and attempted to explore the relationship between meaning in life and subjective well-being. Sixty subjects (aged 65-98 years) rated themselves on Life Purpose Questionnaire and on different measures of subjective well-being. The research showed positive relationship between life-meaning scores and life satisfaction, happiness, positive affect, and negative relationship between life-meaning scores and negative affect, supporting the claim that the experienced meaning and purpose in life is important for mental health.

UVOD

V eksistencialni psihologiji je osrednjega pomena konstrukt *življenjskega smisla*. Doživljati življenje kot smiselno pomeni videti svoje življenjsko poslanstvo v cilju, ki ga je treba doseči, in v vrednotah, ki jih je treba uresničiti: to je razlika med esenco in eksistenco, napetost med "sem" in "moral bi" (Frankl, 1973, Frankl, 1994). Smisel je konkretno vezan na osebo in trenutek, hkrati pa je vedno izven človeka samega in ga transcendirata. Zaradi človekove volje do smisla (*Der Wille zum Sinn*), ki je motivacija *sui generis*, človek potrebuje smisel, si ga prizadeva najti in izpolniti.

Nezavedanje smisla povzroči bivanjsko praznino, ki pa ni bolezensko stanje, lahko pa - v nevrotično predisponiranih osebah - prerase v noogeno nevrozo. V prvem primeru se bivanjska praznina odraža v dolgčasu, ravnodušju in depresiji, v drugem pa se bivanjska prikrajšanost kaže v nevrotičnih simptomih. Na ta pojav - sicer pod drugim izrazom - opozarjata med drugimi tudi Jung (1989) in Maddi (1970). Večina raziskav, ki je ugotavljala povezanost med psihopatologijo in pomanjkanjem življenjskega smisla, potrjuje logoterapevtsko stališče, in sicer:

1. močno izražena psihopatologija onemogoča osebi prizadevanje za smiselne cilje;
2. pomanjkanje smisla, za katerega bi bilo vredno živeti, izzove psihopatologijo (čeprav to ne more biti edini vzrok psihičnega obolenja).

Manj pa je bilo narejenih raziskav, ki so pristopile k tej problematiki s pozitivnega stališča in ugotavljale povezanost doživljanja življenjskega smisla

s psihičnim zdravjem in subjektivnim blagostanjem posameznika. Frankl (1973 in 1994) ugotavlja, da je človekova usmerjenost k smislu zdravilno sredstvo, Kotchen pa je npr. potrdil, da je človekova usmerjenost k smislu v sorazmerju s posameznikovim duševnim zdravjem. Večina študij obravnava subjektivno blagostanje kot konstrukt, sestavljen iz dveh (oz. treh) komponent:

- *kognitivne*, t.j. življenjskega zadovoljstva, na katerega vpliva daljše časovno obdobje oz. posameznikova implicitna ali eksplicitna primerjava dejanskega stanja z željenim (kognitivna evaluacija);
- *čustvene*, na katero navadno vplivajo posameznikove nedavne izkušnje (čustvena evaluacija). Čustvena komponenta je sestavljena iz dveh delov: *pozitivnih in negativnih čustev*.

V obdobju starosti je področje determiniranosti (telesne in psihične) navadno v obliki omejitev (upad telesnih sposobnosti in psihičnih funkcij) vedno širše, zaradi česar so dvomi o smislu življenja v tej starosti spet pogostejši. Zato ostaja v tem obdobju vprašanje povezanosti smiselne usmerjenosti in subjektivnega blagostanja oz. psihičnega zdravja še posebej pomembno.

PROBLEM

Kako se v obdobju starosti doživljanje smiselnosti življenja povezuje s subjektivnim blagostanjem, ki je pokazatelj psihičnega zdravja osebe.

METODA

Vzorec: 60 stanovalcev Doma starejših občanov Ljubljana-Bežigrad. Od tega 53 žensk (88.3 %) in 7 moških (11.7%), v starostnem razponu 65 do 98 let, povprečna starost je bila 80.3 let (SD = 7.61). 44 oseb je ovdovelih, 7 je samskih, 7 pa jih živi skupaj z zakoncem v domu. Dolžina bivanja v domu se giblje od manj kot leto dni (13 oseb) do 13 let (1 oseba), s povprečno dolžino 3.12 let (SD = 2.86). V 75 % primerov je bil vzrok za namestitev v dom zdravstvene narave.

Instrumenti:

1. Vprašalnik življenjskih ciljev - LPQ (Life Purpose Questionnaire, Hutzell, 1982), ki vsebuje 20 postavk in meri smiselno usmerjenost posameznika. Izdelan je bil na institucionaliziranih geriatričnih pacientih. V originalni obliki odgovarja oseba s "strinjam se/ne strinjam se", v svoji raziskavi pa sem uporabila 5-stopenjsko lestvico strinjanja. Višje število točk pomeni bolj jasno smiselno usmerjenost.

2. Lestvica življenjskega zadovoljstva - SWLS (The Satisfaction With Life Scale, Diener, 1985) je sestavljena iz 5 postavk, ki merijo človekovo globalno stopnjo zadovoljstva z življenjem, in se nanašajo na kognitivni vidik subjektivnega blagostanja. Višje število točk pomeni večje življenjsko zadovoljstvo.

3. Prيرهjen inventarij pozitivnih in negativnih emocij. Inventarij vsebuje v originalni obliki (Positive and Negative Affect Schedule, Watson, 1988) 2 lestvici z 10 postavkami razpoloženja (pozitivna in negativna čustva) in ugotavlja razpoloženje kot stanje ali bolj kot potezo (odvisno od navodil). Uporabila sem frekvenčno lestvico ocenjevanja pogostosti doživljanja posameznih čustev. V končno obdelavo podatkov sem vključila tiste deskriptorje, ki so bili v faktorski analizi (PC, 2-faktorska solucija, varimax rotacija) pozitivno nasičeni z enim od faktorjev .30 ali več. Za lestvico pozitivnih čustev - LPC: *zainteresiranost, moč, navdušenost, ponos, živahnost, odločnost, pozornost, aktivnost*; in za lestvico negativnih čustev - LNC: *vznemirjenost, zaskrbljenost, krivda, sovražnost, razdražljivost, osramočenost, prenapetost, živčnost*. Višje število točk pomeni pogostejše doživljanje teh čustev.

4. Lestvica z eno postavko sreče ugotavlja prevladujoče razpoloženje v zadnjih nekaj tednih v smislu občutenja sreče oz. nesreče. Oseba oceni prevladujoče razpoloženje s pomočjo 9-stopenjske lestvice (1 = izredno nesrečen, 9 = izjemno srečen).

Z vsako osebo je bil opravljen tudi intervju.

Postopek:

Testiranja je potekalo od septembra 1995 do januarja 1996. Vsaka oseba je bila predhodno seznanjena z namenom raziskave. Testiranje je potekalo

individualno in je bilo po potrebi razdeljeno v več delov. Vsi vprašalniki so bili aplicirani ustno.

REZULTATI IN DISKUSIJA

Rezultati so bili računalniško obdelani s statističnim programom SPSS 5.0. Rezultati vsebujejo analizo zanesljivosti instrumentov, deskriptivne parametre posameznih lestvic in korelacijsko povezanost variabel.

Tabela 1: Notranja konsistentnost apliciranih vprašalnikov (Cronbachov α koeficient)

Lestvica	Alfa koef.
LPQ	.8443
SWLS	.6524
LPČ	.7999
LNČ	.7983

Tabela 2: Deskriptivni parametri lestvic

Lestvica	M	S.E. M	SD	Min(t.)	Max(t.)	Kurt	Skew	N
LPQ	73.067	1.861	14.411	20	100	-.696	-.363	60
SWLS	21.767	.808	6.255	5	35	-.520	-.058	60
SREČA	5.250	.212	1.587	1	9	-.444	-.202	56
LPČ	12.917	.507	3.924	8	32	-.540	.700	60
LNČ	20.433	.669	5.186	8	32	-1.026	.077	60

Vprašalnik življenjskega smisla (LPQ) ugotavlja smiselno usmerjenost osebe na podlagi njene percepcije kvalitete lastnega življenja (praznosti, dolgčasa, monotonosti in enoličnosti) in njegove vrednosti (napredovanje pri doseganju življenjskih ciljev; občutek, da je bilo vredno živeti; prepričanje, da bi še enkrat živel na isti način). Vprašanja se nanašajo še na doživljanje življenja kot življenjskega poslanstva in naloge, kot smiselnega in koristnega ter na odnos posameznika do sveta in njegove vloge v njem (občutek ujemanja s svetom, občutek odgovornosti, občutek svobodnega odločanja, občutek nadzora nad življenjem in odsotnost misli na samomor). V tabeli 2 so zbrane deskriptivne vrednosti rezultatov vprašalnika.

Tabela 3: Korelacije med posameznimi variablami in nivoji pomembnosti korelacij

Variabla	LPQ	SWLS	SREČA	LPC	LNČ
SWLS	.6638 P=.000				
SREČA	.5982 P=.000	.6547 P=.000			
LPC	.6414 P=.000	.5977 P=.000	.4989 P=.000		
LNČ	-.4950 P=.000	-.4475 P=.000	-.3271 P=.000	-.3613 P=.005	
RČ	.6894 P=.000	.6381 P=.000	.5133 P=.000	*	*

* korelacije ni smiselno računati

Iz tabele 3 je razvidno, da se doživljanje smiselnosti življenja statistično pomembno ($p = .000$) povezuje z zadovoljstvom z življenjem ($r = .6638$), s srečo ($r = .5982$), s pogostostjo doživljanja pozitivnih čustev ($r = .6414$) in s pogostostjo doživljanja negativnih čustev ($r = -.4950$). Korelacije med pozitivnimi dimenzijami psihičnega blagostanja (življenjskim zadovoljstvom, srečo, pozitivnimi čustvi) in rezultati na Lestvici življenjskih ciljev so višje kot med negativnimi dimenzijami (negativnimi čustvi) in istim vprašalnikom. To pomeni, da odsotnost/prisotnost pozitivnih čustev bolje opredeljuje odsotnost/prisotnost smiselne orientacije kot pa odsotnost/prisotnost negativnih čustev. Hkrati osebe, vključene v raziskavo, doživljajo negativna čustva ($M = 20.4$) pogosteje kot pozitivna ($M = 12.9$). Med doživljanjem obeh vrst čustev obstaja negativna povezanost ($r = -.3613$, $p = .005$). Pri tem je potrebno upoštevati, da smo zajeli krajše časovno razdobje, v katerem pa se obe vrsti čustev težko pojavljata sočasno. Če pa bi upoštevali še intenzivnost čustev (kjer sta obe vrsti čustev v pozitivni korelaciji) in s tem daljše časovno obdobje, bi lahko dobili medsebojno neodvisnost obeh čustvenih komponent (Diener s sod., 1985). Ob upoštevanju razmerja med pogostostjo doživljanja pozitivnih in negativnih čustev ($RČ = LPC / LNČ$) se korelacije s smiselno usmerjenostjo osebe še povečajo, kar kaže na to, da ni pomembna le njihova absolutna vrednost pogostosti doživljanja, ampak tudi relativna: pri osebi z

jasno smiselno usmerjenostjo pozitivna čustva prevladujejo nad negativnimi, ne glede na to, kako pogosto jih doživlja.

Doživljanje sreče je pri osebah bolj povezano s pogostostjo pozitivnih čustev ($r = .4989$) kot negativnih ($r = -.3271$), sreča pa korelira tudi z življenjskim zadovoljstvom ($r = .6547$). Zanimivo je, da se štiri osebe, ki so na Vprašalniku življenjskih ciljev dosegle visok rezultat, na Lestvici sreče niso mogle opredeliti. Ocenile so se kot zadovoljne, ne pa srečne ali nesrečne, saj so trdile, da nimajo *razloga* za srečo niti *razloga*, da bi se počutile nesrečne. V splošnem pa so se osebe, ki so na LPQ dosegle rezultat nad mediano, v povprečju ocenile kot "delno srečne", medtem ko so se osebe z rezultatom pod mediano, v povprečju ocenjevale kot "delno nesrečne" oz. "nevtralne". Ekstremno ni svojega razpoloženja ocenila nobena oseba. Tisti, ki so svoje razpoloženje ocenili na spodnjem delu lestvice (nesreča), so kot razloge navajali: notranji nemir, bolezen, spore s sorodniki in bivanje v domu. V nasprotju z njimi so osebe, ki so se ocenjevale na zgornjem delu lestvice (sreča), navajale kot razlog: povezanost s sorodstvom, notranjo umirjenost, zadovoljivo zdravje in domsko oskrbo.

S smiselno usmerjenostjo korelira tudi življenjsko zadovoljstvo ($r = .6638$). Podobne rezultate navajajo tudi Hablas in Hutzell (1982), Hablas in sod. (1980), Shek (1993), Zika in Chamberlain (1992), kar govori v prid Franklovi predpostavki o človekovi volji do smisla: posamezniki z visoko smiselno usmerjenostjo, so bolj zadovoljni s svojim življenjem in bolj srečni oz. manj nesrečni kot tisti z neopredeljenim življenjskim smislom. Pri tem sta pomembni posameznikova *hierarhija vrednot* in referenčni okvir ocenjevanja. Tisti, ki ocenjuje kvaliteto svojega življenja glede na lastne kriterije o tem, kakšno naj bi bilo (idealno) življenje, je manj zadovoljen kot tisti, ki si kot referenčno skupino za ocenjevanje izbere osebe s slabšo kvaliteto življenja. Pri tem je treba omeniti, da so osebe, ki so navajale pomisleke o smiselnosti svojega življenja ali pa ga ocenile kot nesmiselnega, vedno pripomnile, da se to nanaša na *sedanje* življenje, ker so npr. odvisne od tuje pomoči, bolne, nekoristne. Samo ena oseba je ocenila celotno življenje kot brez smisla, le malo pa jih smiselnosti svojega življenja ni povezovalo z njegovo koristnostjo, ampak ga je opredelilo kot *brezpogojno* smiselno.

Tabela 4: Korelacije med starostjo in lestvicami ter nivoji pomembnosti korelacij

Variabla	LPQ	SWLS	SREČA	LPC	LNC	RC
Starost	.1856 P=.156	.2160 P=.097	.0396 P=.772	.0908 P=.490	-.2721 P=.035	.2161 P=.097

Pri korelacijah variabel s starostjo je potrebno upoštevati, da je bil razpon starosti sicer širok (33 let), da pa so bile vse osebe stare nad 65 let. Pri tem vzorcu ni pomembne povezanosti med starostjo in doživljanjem življenja kot smiselnega. Subjektivno blagostanje oseb tudi ni odvisno od njihove starosti. Opazen je le upad pogostosti doživljanja negativnih čustev ($r = -.2721$, $p = .035$), čeprav se razmerje med pozitivnimi in negativnimi čustvi ne spremeni pomembno in ostaja doživljanje negativnih čustev kljub temu pogostejše kot doživljanje pozitivnih.

SKLEP

Pri psihološki obravnavi starostnikov in pri poskušanju zagotavljanja čim boljše kvalitete njihovega življenja, se je potrebno zavedati pomena, ki ga ima doživljanje smiselnosti življenja nasploh in predvsem doživljanje smisla v danem trenutku (obdobju), saj so osebe, ki imajo občutek, da ima njihovo življenje še vedno smisel, bolj zadovoljne s svojim življenjem. Hkrati so bolj srečne oz. manj nesrečne in doživljajo več pozitivnih in manj negativnih čustev kot pa osebe, ki čutijo svoje življenje prazno, monotono in nesmiselno.

LITERATURA

1. Crumbaugh, C. J., Maholick, L. T. 1964: An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, XX, 200-207.
2. Diener, E. 1984: Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
3. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. 1985: The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
4. Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., Emmons R. A. 1985: Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265.
5. Frankl, E. V. 1973: *Psychotherapy and Existentialism*. Pelican Books.

6. 1994: *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
7. Hablas, R., Hutzell, R. R. 1982: The Life Purpose Questionnaire: An Alternative to the Purpose in Life Test for Geriatric, Neuropsychiatric Patients. V: *Analecta Frankliana: The proceedings of the First World Congress of Logotherapy (1980)*, ed. Wawrytko, S. A.. Berkeley: Strawberry Hill.
8. Hutzell, R. R. 1989: *Manual of Instructions for the Life Purpose Questionnaire*. Saratoga, CA: Psychometric Affiliates.
9. Kish, G. B., Moody, D. R. 1989: Psychopathology and Life Purpose. *International Forum for Logotherapy*, 12, 40-45.
10. Ryff, C. D. 1989: Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
11. Shek, T. D. 1993: The Chinese Purpose in Life Test and Psychological Well-Being in Chinese College Students. *International Forum for Logotherapy*, 16, 35-42.
12. Shmotkin, D. 1990: Subjective well-being as a function of age and gender: A multivariate look for differentiated trends, *Social Indicators Research*, 23, 201-230.
13. Zika, S., Chamberlain, K. 1992: On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 49-63.
14. Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. 1988: Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

