

POVZETEK

Članek predstavlja pregled novejših ugotovitev o dinamiki, v katero je vpel študent na začetku svoje študijske poti. Osrednja pojma sta kriza identitete, ki se lahko kaže v krizah intimnosti, odvisnosti, dela in ustvarjanja, odločanja, kot negativna identiteta, motnje v doživljanju časa, svoj odmev pa doživi tudi v študentovi družini; in stres kot reakcija na naloge, ki jih začetek študija postavlja pred posameznika - vse to pa lahko občutno zaostri običajno identitetno zmedo, sekundarno separacijo v pozni adolescenci ter kasneje vpliva na študijsko uspešnost. Gre za dejavnike, ki jih ne smemo obravnavati ločeno, saj so med seboj povezani, odvisni in presegajo vzročno-posledične okvire.

SUMMARY

IDENTITY CRISIS AND THE BEGINNING OF STUDIES

The article represents a review of recent findings on the dynamics into which a student falls when starting out at university. The central themes are the identity crisis which can manifest itself - in crises of intimacy, dependence, work and creativity and decision-making - as a negative identity; disturbances in experiencing time, while its repercussions can be felt in the student's family as well; and stress as a reaction to the burdens the individual is faced with at the beginning of studies. All this can substantially intensify the common identity confusion, secondary separation in late adolescence and affect one's academic achievements later on. These are factors which should not be approached in isolation, since they are related, interdependent and surpass the frameworks of cause-and-effect.

ZAJAHAJ OSLIČKA, GREVA, SANČO PANSA

Pohiti, kajti dolga pot
 naju čaka. Človeška srca so
 daleč in težko bova obrisala
 prah z njih. Preglasno vpijejo
 njihova usta, da bi slišali
 šepet srca. Toda, Sančo,
 zakaj ni slišati riganja
 tvojega oslička? Zakaj
 si ne žvižgaš
 veselih pesmi?
 SANČO?

Marko Pavček

UVOD

Ob preučevanju neuspešnosti pri študiju smo se srečali s spletom močno povezanih dejavnikov, med katerimi najbolj izrazito izstopa kriza identitete. Gre za fenomen na višjem nivoju generalizacije, za pojem, v okviru katerega lahko govorimo o različnih tokovih, sklopih "krizne" dinamike - sem smo umestili tudi študijsko neuspešnost. V članku želimo predstaviti pregled raziskav in ugotovitev domačih in tujih avtorjev, ki so nam služile kot osnova in kot usmeritev pri našem delu.

Neuspešnost pri študiju je pojav, ki zadeva tako posameznika (študenta) kot institucijo (visokošolsko organizacijo), vpliva na funkcioniranje njegove primarne družine in tudi na organizacijo ter izvedbo študijskega procesa; vse to poteka v bolj ali manj tesnih medsebojnih interakcijah in samo odraz naše usmeritve je, da smo to kompleksno dogajanje razumeli in občutili posebej kot študentovo veliko zasebno bitko, dasiravno je očitno, da noben "obračun" ni samo obračun s sabo, ampak vedno tudi z drugimi. Na začetku študija morajo bruci očitno ovrednotiti in prevrednotiti marsikaj na svoji dotodanji poti, da se lahko odpravijo naprej bolj "po svoje", bolj odločno, jasno in zadovoljno.

1. KRIZA IDENTITETE

Eridson (po Musek, 1982) je v svoji teoriji psihoseksualnega razvoja umestil problem identitete krize med dvanajsto in petnajsto leto starosti. Po uspešno preseženem obdobju nejasne identitete naj bi adolescent dosegel stopnjo zgodnje odraslosti ter se soočil z vprašanjem intimnosti. Ob spoznavanju problemov študentske populacije pa se nagibamo k mnenju vse več avtorjev (Coleman in Hendry, 1990; Stojanović, 1976; Erić, 1984; Jankulov, 1986), da lahko študentsko obdobje opredelimo kot pozno adelescenco (ki naj bi trajala od osemnajstega do petindvajsetega leta), krizo identitete pa kot osrednji problem tega časa. Študent ima namreč drugačen položaj od svojih že zaposlenih vrstnikov (ekonomska (ne)samostojnost), s starši ga navadno vežejo spono materialne odvisnosti, iz česar izvirajo njihovi posegi in želja po neposrednem vplivu na študentove odločitve in življenje v celoti. Odnos do avtoritet (starši in

profesorji na fakulteti, kjer študent stalno preverja svojo vrednost), ki navadno precej močno določajo pravila delovanja, študentu nekako odreka vlogo odrasle, samostojne, avtonomne osebe ter pogloblja splet ključnih vprašanj identitete in lastne vrednosti, na katera ta išče odgovore.

Opažamo, da študenti (zlasti bruci) nimajo izoblikovanega občutka o sebi kot o neodvisni osebnosti, na področju spolnosti se ubadajo s kopico težav (zato težko govorimo o njihovi spolni zrelosti), do soljudi včasih le s težavo oblikujejo kolikor toliko odgovoren odnos. Zato tudi ne morejo občutiti lastne celovitosti in zadovoljstva s sabo ter s svojim delom. Realen odnos do sebe, lastnih zmožnosti in pričakovanj, kakor tudi do pričakovanj in ocen drugih ljudi se pri njih šele oblikuje. Šele ob doseženem jasnem doživljanju lastne istovetnosti, ob doživljanju sebe in svojega življenja kot resnično "svojega" (in ne kot igrače na prepihu nekakšnih tujih sil in/ali usode), lahko govorimo o preseženi krizi identitete.

Kriza identitete se pogloblja ob težavah, s katerimi se srečujejo domala vsi študenti. Začetek študija zahteva prilagoditev na drugo okolje, pogosto tudi na drugačne vrednostne sisteme, kar lahko prebudi konflikt med potrebo po individualnosti in "zvestobo" do družine, ki se potem manifestira kot navidezna neodvisnost, samostojnost ali pa kot pretirano zatekanje v zavetje doma in k vrstnikom, ki so ostali v domačem kraju. Adolescent se spopada z umetno dilemo zvestoba/izdajstvo družine, zaostreno zavoljo občutkov krivde, vse to pa osiromaši njegove poskuse na polju vzpostavljanja novih medosebnih odnosov.

Ovirano erotično-seksualno funkcioniranje (sprejemanje spolne vloge in spolnosti kot pomembnega dela vsakodnevnega bivanja), ki izvira iz intrapsihičnih konfliktov na razvojni poti v sistemu primarne družine študenta, lahko povzroči depresivnost ter vodi v izolacijo in pasivnost.

Študijske obveznosti pogosto predstavljajo pomemben izvor stresa. Nekateri študenti odlašajo z njihovim izpolnjevanjem, tako da se akutni stres kronificira. Takšni študenti so ohromljeni zaradi strahu pred izpiti, zaradi depresivnosti in nezmožnosti koncentracije. Vse to lahko spremlja nespečnost, zloraba drog, hrane in podobno.

V pozni adolescenci je nujna sekundarna separacija, kar pa za mnoge pomeni izjemno težavno razvojno nalogo. Tako niso redka stanja separacijske anksioznosti, neugodna stališča do študija in slaba prilagojenost na novo okolje.

Erić (1984) v pozni adolescenci razlikuje normativno krizo in motnje identitete. Normativna kriza je prehodno stanje, nasičeno z veliko količino psihične energije, ki je na voljo za nadaljnji razvoj, saj daje ego možnost širjenja iniciative in razvoj njegovih funkcij. Konflikti so seveda mogoči, vendar naj bi bili prospektivni ter naj bi vzpodbujali uspešno oblikovanje identitete. Motnje identitete pa so posledica neuskkljenosti različnih nivojev ega, oslABLJENE sintetične funkcije, kar ogroža doslednost in celovitost pri reševanju razvojnih nalog. Ego tako zaostaja, regredira.

Po Eriću (1984) se motnje identitete kažejo v
krizah intimnosti,
odvisnosti,
dela in ustvarjanja,
odločanja,
v motnem doživljanju časa, negativni identiteti in v družinski situaciji.

1. 1. KRIZA INTIMNOSTI

Le dovolj zrel ego z jasnimi mejami ne doživlja bližine ogrožujoče. Nejasne meje pogosto silijo v umik iz medosebnih odnosov, stran od dolžnosti in odgovornosti; v ozadju je strah pred izgubo identitete in pred odvisnostjo. Navidezno rešitev pogosto predstavljajo poskusi identifikacije s pomembnimi starejšimi osebami in/ali z različnimi gibanji, kar pa lahko povzroči še večji regres in izolacijo.

1. 1. 1. Spolna identiteta

Z opisanim je povezana spolna identiteta kot zavest o pripadnosti enemu ali drugemu spolu (Kapor, 1988); vedenje in odzivanje, značilno in ustrezno za določeni spol, pa predstavlja spolno vlogo. V adolescenci (med osemnajstim in petindvajsetim letom) postane za večino mladih spolnost realno življenjska izkušnja. Takrat se tovrstni interesi okrepijo, v zvezi s spolnostjo pa se izoblikujejo lastne vrednote, prepričanja in stališča.

Od načina vedenja in doživljanja v zvezi s spolnostjo je odvisno (princip povratne zveze) samozaupanje na osebnem, poklicnem in socialnem polju (Stojadinović, 1976). Razvoj spolne identitete je tesno prepleten s samospoštovanjem in doživljanjem lastne vrednosti (Tomori, 1983). Najpomembnejši identifikacijski liki za oblikovanje spolne vloge so starši (ali ljudje, ki jih nadomeščajo). Otrok celo odraščanje zaznava njihov odnos do spolnosti in svoje spolne vloge (moška/ženska). Za adolescentovo samozavest je zelo ugodno, če se lahko identificira z likom, ki ga lastna spolna vloga osrečuje in zadovoljuje.

Včasih je veljalo prepričanje, da je razvoj osebnostne orientacije, tipične za lastni spol, povezan z zadovoljujočo spolno identiteto. Ob "atipični" orientaciji naj bi se razvile motnje spolne identitete ter manj učinkovita socialna in osebnostna prilagojenost (Pleck, 1977; po O'Heron in Orlofsky, 1990). Novejši koncepti omenjajo zlasti androgino spolno orientacijo, na tako imenovane "spolne deviacije" pa gledajo z dopustljivostjo - le-te naj bi namreč celo pozitivno vplivale na prilagojenost.

Tradicionalistično gledanje je utemeljeno na kongruentnem modelu, kjer sta moškost/ženskost dva nasprotna pola ene dimenzije (ekskluzivno merljiva), ustrezna prilagojenost pa je povezana z uglasenostjo spolne orientacije in spola. Sodobno pojmovanje opredeljuje moškost in ženskost kot dve neodvisni varibli - šele v takšnem okviru lahko tudi govorimo o androgini.

Očitno sta moškost in ženskost osebnostni potezi, močno obarvani s spolno orientacijo in ideologijo. Spolno tipični (maskulini moški in feminine ženske) najbolj izrazito pristajajo na razdeljene spolne vloge (Ferable, 1989). Študenti z nizko maskulinstvo kažejo več depresivnosti, anksioznosti in socialne neprilagojenosti. Slabo maskulini študenti imajo nejasno moško identiteto, nizko feminine študentke pa s spolno identiteto nimajo težav (O'Heren in Orlofsky, 1990).

Omenjena avtorja sta v ene svojih prejšnjih raziskav (O'Heren in Orlofsky, 1987) na študentih odkrila pozitivno zvezo med maskulinstvo, visoko samooceno in splošno prilagojenostjo; našla sta tudi potrditve androginega modela.

Maskulinstvo kot spolna orientacija predstavlja blažilec stresa (Ross in Cohen, 1987); blažilec stresa je tudi socialna podpora (s strani prijateljev, znancev, družinskih članov), vendar le pri močno izraženi maskulinstvi. Opisano drži samo za blažji stres.

Longitudinalna študija je pokazala, da spolno bolj določeni (maskulini moški in feminine ženske) dosegajo v izrazito stresnih situacijah višje rezultate na lestvici depresivnosti v primerjavi z ostalimi.

1. 2. KRIZA ODVISNOSTI

Študij prinese večini mladostnikov obilo novih izzivov in zahtev: selitev v drug (navadno večji) kraj, drugačne bivalne razmere (nujnost večje samostojnosti, specifične razmere v študentskih domovih, podnajemniških sobah), nov način dela in podobno. Vse to je povezano z ločitvijo od staršev in primarne družine, zahteva pa nadomeščanje zgodnjih identifikacij ega z novimi, bolj ustreznimi. Takšna zamenjava zgodnjih ego identifikacij je mogoča le, če je ego dovolj močan, sistem mišljenja in vedenja pa relativno oblikovan - v tem primeru lahko pride do sekundarne separacije v pozni adolescenci, ki je ključna za uspešno prilagajanje (ob izoblikovani jasni identiteti).

Študenti, katerih potreba po odvisnosti in zaščitenosti preglasi težnjo po svobodi in samostojnosti, ponovno aktivirajo ojdipalne konflikte, probleme zgodnjega otroštva in latence. Regres jih vrne k objektom in objektnim odnosom iz obdobja primarne identifikacije, saj ponudba novih odnosov preveč ogroža ego. Tako nastali konflikti se seveda razlikujejo od tistih v otroštvu. Tudi študent je zrelejši, pritiski okolja pa drugačni. Prospektivno gledano lahko vodi kriza v rekonstrukcijo strukture ega, v končno oblikovanje identitete in nazadnje tudi v izpolnjevanje razvojne naloge sekundarne separacije.

Irwin (1967; po Umek, 1983) poroča, da desetina študentov v ZDA opusti študij zavoljo osebnostne neprilagojenosti, ki po avtorjevem mnenju izvira iz njihove odvisnosti in identitetne zmedenosti, na kar se navadno navežejo še anksioznost, zaskrbljenost, negativna (ali ambivalentna) stališča do staršev, konfliktni cilji, interesi in zadovoljitve.

Tudi Dalrymple (1961; po Selič in Vec, 1988) poroča o separacijskih in identitetnih problemih (predvsem manj uspešnih) študentov.

1. 3. KRIZA DELA IN USTVARJANJA

Bregant (1986) je v dinamiki študijskih motenj izpostavil onipotenčna pričakovanja, neaktivnost in protest.

Ko se kopicijo neopravljene študijske naloge, rasejo študentove pasivne zahteve in pričakovanja, da bo cilj (študijski uspeh) dosegel brez vlaganja časa, napora in energije. Pričakovani uspeh naj bi se takorekoč hipoma dogodil, študent naj bi bil najboljši, njegovo znanje pa vseobsegajoče. Ker se to ne zgodi, se počuti manjvrednega in nepomembnega. Neaktivni študent ne pokaže iniciativnosti ter ne vlaga napora, ko bi bilo to potrebno - ob študijskih materialih razmišlja o drugih stvareh, snovi ne poskuša razumeti, temveč se jo uči na pamet.

Protest se lahko izraža kot upor avtoritetam in vsakršnim obveznostim. Študent doživlja študij kot prisilo; prizavestni in podzavestni protest se kaže kot depresivna razbranost, nespečnost, utrujenost, dnevno sanjarjenje, pogoste so tudi kompenzacije na erotično-seksualnem področju, saj nudijo takojšnjo nadomestno zadovoljitev. Odlašanje (in iz tega izhajajoča časovna stiska) ima prav tako kompenzatorni pomen -

študent se zavaruje pred samoočitki ter očitki drugih. Druga oblika nasprotovanja avtoritetam je mazohistično maščevanje, ki izvira iz nerešenih konfliktov s starši - samokaznovno vedenje naj bi prizadelo starše, akoravno za ceno lastnega poraza.

Kriza dela in ustvarjanja se pogosto razteza še iz šolskega obdobja, ko naj bi si otrok pridobil delovne navade in se naučil osnovnih pravil dela, vse pa usklajeno z navadami in običaji kulturnega okolja.

Pri tovrstnih težavah se lahko v zvezi z enim od staršev reaktivirajo ojdipalne želje, ki pa jih more adolescent prospektivno obiti s preusmeritvijo energije v učenje, ustvarjalnost in sprejemanje tekmovalnosti kot nujnega spremljajočega pojava. Študent z moteno identiteto to le težko doseže. Navadno se študijska nezmožnost zato še poglablja, kar ustvarja dodatne probleme s starši in zapira začarani krog.

1. 3. 1. Študijska neuspešnost

Pomemben dejavnik študijske neuspešnosti je strah pred izpiti, ki naj bi bil značilen predvsem za študente z nizkim samovrednotenjem, premajhnim samouveljavljanjem in sprejemanjem samega sebe, brez podjetnosti, nagnjene k dnevnemu sanjarjenju, ki blaži mnoge strahove in anksiozna stanja. Spielberg (po Erić, 1977) razlikuje anksioznost kot osebnostno potezo in stanje ter poroča, da študenti z močno izraženo anksioznostjo kot osebnostno potezo kažejo izrazito stanje anksioznosti le na izpiti, kjer so že bili neuspešni, in ne v vsaki izpitni situaciji, kot je pričakoval.

Erić (1977) je med študenti, ki se pritožujejo zaradi izpitnega strahu, odkril enako število moških in žensk, le da slednje poročajo o bolj intenzivnih reakcijah strahu. Na pojav izpitnega strahu naj bi vplivalo doživljanje študenta, da je objekt ocenjevanja, kar je lahko zelo ogrožujoče, narava izpitne preizkušnje (težavnost, kompleksnost), prisotnost in morebitno sodelovanje poslušalcev ter nivo študentove splošne anksioznosti (Sarason in Ganzer; po Erić, 1977).

Gaudri (1974; po Erić, 1977) je odkril, da študent, ki se boji izpita, napačno usmeri pozornost na lastno doživljanje in emocionalne odzive, namesto na izpitno nalogo, kar vodi do blokade pozornosti in le še večja strah.

Erić (1977) s sodelavci domneva, da imata strah pred izpiti in nevrotična anksioznost isti izvor. Ob tem naj bi višji nivo znanja strah zmanjšal, visoko inteligentni študenti pa naj bi bili manj dovzetni zanj.

Tudi starši vplivajo na oblikovanje strahu pred izpiti, če s svojimi pretiranimi ambicijami "prisilijo" študenta, da izgradi obrambni sistem vedenja, ki predstavlja upor proti njim ter zavračanje vloge, ki so mu jo namenili. Tako so študijski neuspeh, strah pred izpiti in druge oblike neprilagojenega vedenja le odraz tega upora.

Covington in Omelich (1987) menita, da anksioznost neposredno ne sodeluje pri študijski (ne)učinkovitosti - obstaja zgolj manj učinkoviti, ker že vnaprej pričakujejo neuspeh, kar jim zničuje občutek lastne vrednosti. Takšno pričakovanje je posledica atribucij preteklih neuspehov in iz tega izvirajoče naučene nemoči.

1. 2. 3. Atribucije in (ne)uspešnost

Haider (po Lamovec, 1986) je v ozadju vsakdanjih vzročnih razlag odkril dva motiva: motiv po razumevanju sveta in motiv po obvladanju ter nadzorovanju okolja. Dimenziji ne/stabilnosti in lokusa (notranjost/zunanjost) atribucij je Weiner (po Platt, 1988) dopolnil še s tretjo, to je ne/kontrolabilnost. Atribucije vplivajo na vedenje, pričakovanje prihodnjega uspeha in na različnost emocionalnih odzivov.

Preverjanja so pokazala (Weiner, po Platt, 1988) povezavo med pričakovanjem uspeha in dimenzijo stabilnosti, delovanje lokusa na afektivne reakcije in kompleksno sovplivanje obeh dimenzij na vedenje v situaciji (ne)uspeha. Weiner (1982; po Zaleski, 1988) meni, da se pričakovanje poveča, če študent povezuje svoj uspeh s stabilnimi dejavniki (npr. s sposobnostmi). Za neuspeh velja obratno, stabilnost pa je povezana tudi s težavnostjo naloge, ki jo študenti različno doživljajo na treh dimenzijah: kot internalno (naloga se zdi težja zavoljo premajhnega znanja, nestabilno (naslednji preizkus bo lažji) in kontrolabilno (profesor je postavljaj pretirano zahtevna vprašanja; Russell, McAuley, Taric, 1987).

Platt (1988) je pri dvesto osmih brucih odkril zvezo med pripisovanjem neuspeha lastni nesposobnosti, pričakovanjem prihodnjega uspeha in akademsko samopodobo, s katero so povezane tudi atribucije napora. Avtor ni našel povezave med samopodobo in študijskim uspehom.

Na emocije (zlasti ponos in sram) vpliva dimenzija likusa. Več ponosa vzbuja uspeh, pripisan notranjim vzrokom. Če pa študent tu išče izvor svojega neuspeha, doživlja precej močan sram.

Zaleski (1988) je potrdil hipotezo, da je uspeh v prihodnosti povezan z notranjimi dejavniki; internalnost s časovno oddaljenostjo od cilja celo narašča. Zaključek študija (diploma) je težko dosegljivi oddaljeni cilj, zato naj bi študente z leti k študiju priganjala zlasti negativna čustva.

Opisane raziskave so potrdile povezanost med načini pripisovanja vzrokov za (ne)uspeh. Ob tem se je porodila ideja o razlagalnem stilu (explanatory style; Peterson in Barrett, 1987), kognitivni variabli, ki odraža ustaljeni način pojasnjevanja neugodnih dogodkov. Te običajne, vsakodnevne razlage se gibljejo na treh dimenzijah: internalnost/eksternalnost (zgodilo se je zaradi mene/zaradi gostega prometa), ne/stabilnost (kaj takega se lahko pripeti le enkrat/zmeraj bo tako) in globalnost/specifičnost (ta dogodek mi je uničil življenje/nima nikakršnega vpliva). Tisti, ki nezačlene dogodke pripišejo internalnim, stabilnim in globalnim vzrokom, slabše rešujejo probleme in nagibajo k pasivnosti ter depresivnosti, zato je mogoče takšen razlagalni stil imenovati tudi depresivni. Avtorja sta v raziskavi na brucih odkrila poprečno slabši študijski uspeh študentov z depresivnim slogom. Študenti, ki se zatekajo k specifičnim, eksternalnim in nestabilnim atribucijam, si zastavljajo tudi bolj ustrezne specifične študijske cilje.

Seligman (po Trotter, 1987), tvorec koncepta naučene nemoči, opisuje depresijo zgolj kot izkrivljen, napačen pogled na svet. Meni, da omogoča pravočasno odkrivanje depresivnega sloga preventivno delovanje; študente bi bilo treba odučiti napačnega stila ter jih naučiti ustreznjega, za kar priporoča avtor kognitivno terapijo.

Eliot in Dweck (1988) sta preučevali cilje kot dejavnike motivacije - izvršitveni cilji (performance goals) silijo v stalno preverjanje lastnih sposobnosti, v dokazovanje, ki ohranja pozitivno predstavo o njih; cilji učenja (learning goals) vzpodbujajo obvladovanje nalog ter izpopolnjevanje znanja. Študent, ki si zastavi izvršitveni cilj, preverja ustreznost lastnih sposobnosti; neuspeh povzroči reakcije nemoči, negativne emocije in doživljanje lastnih sposobnosti kot premajhnih (atribucija nizkih sposobnosti). Cilj učenja vodi študenta v odkrivanje kar se da primernih rešitev problema. Morebitni neuspeh prizadevanja le še razplamti takšen cilj, ne usmerja pozornosti na sposobnosti; četudi pride do napak in zmot, to še ne pomeni, da problem ni rešljiv;

čeravno se študent čuti premalo sposobnega, to le poveča zaželenost opravljene naloge, zategadelj ne pride do negativnih atribucij glede lastnih sposobnosti.

Preverjanje koncepta pregeneralizacije (overgeneralization) je pokazalo tendenco oseb z nižjo samooceno k pregeneralizaciji. Takšni študentje pripisujejo sebi vzroke za vsakršne negativne izide, dasiravno nekatere njihove osebnostne lastnosti nimajo z rezultati nikakršne zveze.

1. 4. KRIZA ODLOČANJA

Mnogi mladostniki, ki se spopadajo s krizo te vrste, zaidejo v različne skupinske dejavnosti in iščejo trdnost v pisani ponudbi programov zbiranja, kot so šport, glasba, kulturne dejavnosti in pogosto tudi droge. Mogoča je pretirano intenzivna identifikacija z vodjem in/ali programom, notranjo negotovost prekrijejo s (strogimi) pravili delovanja skupine, ki jih sprejmejo, vprašanje lastne identitete pa nadomestijo s podrejanjem stereotipu, ki velja za člane skupine.

Z opisanim se za nekaj časa izognejo odločanju o temeljnih vprašanih lastnega bivanja. Vendar se čustvene težave ob tem le še poglobljajo. Študenti potem poročajo o zavorah v odnosih s kolegi, o ljubezenskih stiskah ter o nezadovoljstvu z lastnim življenjem (Budihna-Požar in Umek, 1989). Za svoje stanje pogosto krivijo starše, ki naj bi se (predvsem o izbiri študija) odločali namesto njih, zavračanje starševskih avtoritet pa prenašajo na odnose s profesorji.

1. 5. NEGATIVNA IDENTITETA

Adolescenti s pretirano ambicioznimi starši, katere doživljajo kot superiorne in običajno tudi kot izjemno ogrožujoče ter nepopustljive, kaj lahko oblikujejo negativno identiteto kot odgovor na premočne pritiske. Takšen antikonformizem vzbuja občutek, da so se svobodno odločili o tem, kdo sploh so, čeprav ta izbira pomeni nekaj nevredega za njihove starše.

1. 6. SITUACIJA V DRUŽINI

1. 6. 1. Mladostnik zapušča družino

V življenjskem ciklusu družine nastopi tudi sekundarna separacija kot razvojna naloga, ki vodi adolescenta v doseganje samostojnosti in odgovornosti na psihičnem in materialnem nivoju. V našem kulturnem prostoru je proces zorenja upočasnjen, starši z ljubeznijo in podporo negujejo odvisnost mladostnikov, kar osamosvajanje podaljšuje, krepi njihovo negotovost, saj jih varno zavetje doma prepogosto prikrajša za potrebne življenjske izkušnje. Situacijo oteži tudi strah pred neznanim, novim, pred vprašanji, na katera mladostnik (še) ne pozna odgovora, porajajo pa se ob vsakem koraku v samostojnost.

Družinska struktura in organizacija se morata ob opisani razvojni krizi preoblikovati. Zahtevnost tega procesa se poveča še posebej v tistih družinah, kjer se problemi sekundarne separacije pojavljajo v vsaki generaciji, kar je navadno prej pravilo kot izjema (Goldner-Vukov, 1988). Separacijo zavira pretirana skrb staršev, ki navdaja

mladostnika z veliko krivdo, saj odhaja od tako "požrtvovalnih" staršev in največkrat jih potem sploh ne zapusti (na psihični ravni); v družinah s kopico problemov in konfliktov lahko adolescenti "vztrajajo" zavoljo občutka prikrajšanosti (ne morejo zapustiti staršev, ker so jim ti še "nekaj" dolžni). Motena komunikacija z enim ali obema staršema izkrivlja proces individuacije, ki sicer poteka v štirih stopnjah (Josselson, 1980; po Kapor, 1988) - od ločitve in prakticiranja, prek ponovnega približevanja, do konsolidacije, ko postane mladostnik neodvisna osebnost, ki je morebitno zблиževanje s starši ne ogroža in ne beži več od njihovega vpliva.

1. 6. 2. Odnosi s starši

Adolescent oblikuje z vsakim od staršev drugačen odnos, čeprav zahteva od obeh več enakopravnosti, dogovarjanja, prilagajanja in iskanja skupnih rešitev. Očetje se navadno zanimajo bolj za uspeh pri študiju, načrte za prihodnost in politična stališča (Stanulović, 1988). Interes mater je usmerjen predvsem v medosebne odnose, emocionalne vezi, v vsakdanje skrbi in težave. Youniss in Smollar (po Kapor, 1988) sta ugotovila, da adolescenti tudi sami različno opisujejo odnos z materjo in očetom, vsebina odnosov pa se ujema s prej naštetim.

Če je v družini stik z enim od staršev moten, zmanjšan ali pa ga sploh ni, to ovira mladostnikov razvoj. Fantje iz nepopolnih družin so bolj impulzivni, prej opustijo šolanje, nagibajo k delikventnosti, na numeričnih testih inteligentnosti dosegajo nižje, na verbalnih pa višje rezultate v primerjavi z vrstniki. Hetherington (po Coleman in Hendry, 1990) je pri dekletih, ki so odraščale brez očeta, opazil nesposobnost za vzpostavljanje zadovoljujočih partnerskih odnosov, dasiravno se z moškimi družijo.

1. 6. 3. Družina in motnje identitete

Težišče odkrivanja vzrokov študijskih problemov je gotovo družina in z njo povezana separacija-individuacija ter zahteve prilagajanja na novo okolje. Matere mladostnikov z nejasno identiteto so izrazito simbiotsko naravnane. Odnos z otroki zlorablja in z njim nadomeščajo prikrajšanost v partnerskih odnosih. Pozornost, podporo in priznanje, ki bi ga morale dobiti od moža, pričakujejo od otrok, s katerimi zgradijo koalicijo proti možu in očetu. Otrokom z njim ne dovolijo identifikacije, oziroma jo zavirajo in onemogočijo. Hlepijo po družbeni veljavi ter ne prenašajo ljubosumja, čeprav so same navadno močno ljubosumne.

Družinski sistem s takšno "parazitsko" materjo običajno dokaj uravnoteženo deluje, saj je oče navadno komplementarno poslušen in mehak, brez lastne iniciative, kar gotovo ne predstavlja optimalnega identifikacijskega modela.

Motnje identitete vsaj deloma izvirajo tudi iz odnosov s sorojenci, med katerimi se lahko razvije velika medsebojna odvisnost, vse do simbioze. Pogosto se distancirajo kot relativno izoliran družinski podsistem in izražajo številne značilnosti infantilnega, avističnega vedenja.

1. 7. MOTNJE V DOŽIVLANJU ČASA

Nekateri adolescenti brezupno želijo ustaviti čas, ali pa pričakujejo, da jim bo ravno "pravi čas" sam od sebe "nekaj" prinesel; pogosto občutijo notranji nemir, tožijo zaradi

težav s spanjem - zvečer težko zaspijo, zjutraj se nikakor ne morejo prebuditi, kar je Bibring (1963; po Erič, 1984) opisal kot željo dela ega, da bi si dovolil umreti. V najhujših primerih po:očajo o izgubi vsakega smisla za čas.

2. ŠTUDIJ IN STRES

Raziskava Centra za razvoj univerze, ki je zajela 1275 študentov obeh slovenskih univerz, vpisanih v študijskem letu 1987/88 (Budihna-Požar in Umek, 1989), je pokazala, da je predvsem začetek študija zelo intenzivno in pogosto precej neugodno obdobje, ko se študenti privajajo na nov način dela, soočajo se s pomanjkljivostmi svojih delovnih navad, tehnik in predznanja, obvladati morajo zahteve drugačnega, neodvisnega načina življenja. Ob tem pogosto tožijo o utrujenosti, potrtosti, slabem počutju in podobnem. Vse to se povezuje z običajno identitetno zmedo in vprašanjem lastne vrednosti. Gotovo so najbolj ogroženi študenti z nizko samooceno.

Brown in McGill (1989) sta ugotovila, da pozitivni (zaželeni) dogodki negativno vplivajo na telesno zdravje oseb z nizko samooceno, kar se ujema z Brownovo teorijo stresa, da akumulacija dogodkov, ki odstopajo od človekove samoocene, vodi v bolezen. Avtorja menita, da so osebe z visoko samooceno vanjo tudi bolj prepričane in jih neprijetni dogodki manj prizadenejo. Samopodoba namreč določa sedanje in prihodnje ravnanje, zlasti pa obdelavo informacij. Neskladne informacije ogrožijo doživljanje samega sebe, njihova obdelava zato zahteva posebno pozornost, v tem času pa odpornost pade.

Hogan (1989) je opisal telesno počutje (physical fitness) kot večdimenzionalni konstrukt, ki zajema vzdržljivost, mišično moč in kvaliteto gibanja, osebnotni korelati dobrega počutja so optimizem, energičnost, tekmovalnost in perfekcionizem - tvorijo osebnotni sindrom dobrega telesnega počutja. Za osebnotni sindrom slabega telesnega počutja pa so značilne depresivnost, anksioznost in podredljivost.

Pri obnavljanju stresa je precej pomembna socialna podpora, čeprav mehanizmi delovanja še niso povsem jasni. Študije socialne podpore proučujejo zlasti model glavnega in model blažilnega učinka. Prvi je model socialnih mrež - medsebojni odnosi omilijo stresne učinke, saj dobi človek občutek in potrditev sprejetosti v skupini, ki mu nudi pomoč ter sooblikuje stabilno, predvidljivo okolje. Takšne socialne mreže tvorijo prijatelji, sodelavci in družinski člani. Model blažilca opozarja na neposredno podporo enega sočloveka (zdravnika, duhovnika), ki nudi občutek osebnotne ustreznosti ter omili stanje nemoči.

Težava empiričnega preverjanja obeh modelov je pomanjkljiva operacionalna definicija multidimenzionalnega konstrukta socialne podpore.

Rubio in Lubin (1986) sta primerjala skupino študentov, ki obiskujejo Svetovalni center za študente, s tistimi, ki tam nikoli niso iskali pomoči, in odkrila, da prvi poročajo o večjem številu nezaželenih dogodkov, ki so se jim pripetili v minulem letu; ti dogodki so bili tudi bolj nepričakovani, študenti pa so menili, da nad njimi niso imeli dovolj kontrole. Z naraščanjem motenj razpoloženja, o katerih so poročali, pa je padala njihova pripravljenost zaupati drugim ljudem in jim dovoliti, da se jim približajo. Tako se oblikuje začarani krog vse večje izoliranosti, nižje odpornosti ter slabšega samovrednotenja.

2. 1. MOŽNI BLAŽILCI STRESA V ČASU ŠTUDIJA**2. 1. 1. Prijatelji**

Dunphy (1963; po Kapor, 1988) je opisal več stadijev v razvoju socialnega življenja adolescentov ter dve obliki njihovega druženja: manjše skupine ali klike, ki štejejo do šest članov; ti prebijejo skupaj dosti časa, med njimi pa vlada zaupanje; in večje skupine z do dvajset člani - gre za združitev do štirih klik, kar omogoča intimne kontakte z nekaj bližnjimi prijatelji in nudi obilo priložnosti za nova poznanstva.

Klika pomeni nadomestno družino (malo članov, intimni odnosi), zagotavlja varnost in oporo ter adolescentu olajša separacijo od primarne družine. V kliku je najpogostejša aktivnost pogovor, večja skupina pa omogoča široko paleto socialnih stikov in zabave.

Najprej se oblikujejo le istospolne izolirane klike, ki se postopno združujejo v skupino, v kateri se tesno zblížajo heteroseksualne klike. V pozni adolescenci skupine razpadajo (navadno na dvojice) - obstoj klik in večjih skupin je v času študija vse manj potreben, ohranjajo pa se heteroseksualni pari.

Prijateljstvo omogoča varno izhodišče za ocenjevanje sebe in sveta, za pridobivanje novih spoznanj. V tem odnosu se adolescent uri v komuniciranju ter se pripravlja za avtomno delovanje v odraslosti, ko dobi prijateljstvo nekoliko drugačen pomen, akoravno s prijateljem še vedno deli strahove, nasvete in iz tega odnosa črpa oporo.

2. 1. 2. Zаметki partnerskih odnosov

Heteroseksualne odnose lahko v splošnem opišemo na dveh dimenzijah (Kapor, 1988). Ekspresivna/instrumentalna orientacija temelji na skupni zabavi, z zvezo pa naj bi adolescent nekaj dosegel, pridobil (instrumentalnost) - ugled, status, materialne koristi, varnost in podobno. Druga dimenzija se razteza od emocionalne angažiranosti (zelo zaljubljeni) do neangažiranosti. Kratkotrajne, površne zveze so navadno instrumentalno orientirane in emocionalno neangažirane. Ekspresivna orientacija ob emocionalni angažiranosti običajno izveni v intenzivni, vendar kratkotrajni zvezi. Trajnejši odnosi so instrumentalni, spremlja pa jih emocionalna angažiranost.

2. 2. DRUŽINA IN REAGIRANJE NA STRES

Najbolj značilno se na stres odzivajo tako imenovane psihosomatske družine (Goldner-Vukov, 1988) - strategija se transgeneracijsko prenaša (enako kot težave pri sekundarni separaciji-individuaciji), zanjo pa je značilno kanaliziranje anksioznosti po telesni poti. Psihosomatske motnje se zelo pogosto navežejo na vprašanje sekundarne separacije adolescenta, služijo pa zaščiti družinske homeostaze.

Najbolj namreč zavirajo separacijo transakcijske značilnosti psihosomatskih družin (Minuchin in sodelavci, 1975; po Goldner-Vukov, 1988) kot so pretirana emocionalna vpletenost (individualno identiteto nadomesti "družinska"), nagnjenost k preveliki zaščiti - mladostnikova potreba po samostojnosti predstavlja odpoved poslušnosti in "zvestobe" ter ruši sistem; ko mladostnik pobegne v bolezen, se homeostaza vrne na nižji nivo, sam pa se le še bolj zaplete z družino; rigidnost, ko rešuje družina povišano anksioznost zaradi adolescentovih identitetnih iskanj s krepitvijo starih mehanizmov kontrole in/ali s spreminjanjem njegovega vedenja - gre za regresivno homeostazo, ki sloni na negativni povratni zvezi; slabo reševanje problemov - člani družine zanikajo

kakršnekoli težave, edini problem je adolescent s svojim "nesprejemljivim" vedenjem in/ali boleznijo.

Študent se lahko umakne pred razvojno nalogo separacije prek psihosomatskih simptomov na infantibilno raven obrambe pred "nevarnim" okoljem. Namesto v odkrito akcijo, zdrsne v neučinkoviti regres, znano družinsko zavetje pa ga "varuje" pred tiskami, ki grozijo v zunanjem "nevarnem" svetu.

VIRI

- Blanck, G., Blanck, R.: Ego-psihologija, Naprijed, Zagreb, 1985.
- Bregant, L.: Psihodinamična teorija nevroza; Psihoterapija 14, Katedra za psihiatrijo medicinske fakultete v Ljubljani, Ljubljana, 1986, 13-93.
- Bregant, L.: Značilnosti terapevtskega procesa pri študijskih motnjah; Psihoterapija 14, Katedra za psihiatrijo medicinske fakultete v Ljubljani, Ljubljana, 1986, 240-245.
- Brown, J. D., McGill, K. L.: The Cost of Good Fortune: When Positive Life Events Produce Negative Health Consequences; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 57, 1103-1110.
- Budihna-Požar, D., Umek, P.: Študijske posvetovalnice, Poročilo o rezultatih vprašalnika, Projekt dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji, Center za razvoj univerze, Ljubljana, 1989.
- Campbell, L., Lopez, F. G., Watkins, C. E. Jr.: Depression, Psychological Separation and College Adjustment: An Investigation of Sex Differences; *Journal of Counseling Psychology*, 1986, 1, 33, 52-56.
- Coleman, J. C., Hendry, L.: *The Nature Adolescence*, Routledge, London, New York, 1990, 2nd ed.
- Covington, M. V., Omelich, C. L.: "I knew it cold before the exam": A Test of the Anxiety Blockage Hypothesis; *Journal of Educational Psychology*, 1987, 79, 393-401.
- Elliott, E. S., Dweck, C. S.: Goals: An Approach and Achievement; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 54 5-12.
- Erič, L.: Poremečaj identiteta; *Psihiatrija danas*, 1984, 16, 221-233.
- Erič, L.: *Strah od ispita*, Medicinska knjiga, Beograd, Zagreb 1977.
- Erikson, H.E.: *Omladina, kriza identifikacija*, Titograd, 1976.
- Flannery, R. B., Wieman, D.: Social Support, Life Stress and Psychological Distress: An Empirical Assessment; *Journal of Clinical Psychology*, 1989, 45, 867-871.
- Frale, D. E.: Sex Typing and Gender Ideology: Two Faces of the Individual's Gender Psychology that Go Together; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56, 95-108.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. M.: Separation- Individuation Difficulties and Cognitive-Behavioral Indicators of Eating Disorders among College Women; *Journal of Counseling Psychology*, 1990, 1, 37, 74-78.
- Goldner-Vukov, M.: *Porodica u krizi*, Medicinska knjiga, Beograd, Zagreb, 1988.
- Hoffman, J.A.: Psychological Separation of Late Adolescents from their Parents; *Journal of Counseling Psychology*, 1984, 2, 31, 170-178.
- Hogan, J.: Personality Correlates and Physical Fitness; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56, 284-288.
- Kapor-Stanulović, N.: *Na putu ka odraslosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1988.
- Kondić, K.: *Psihologija Ja*, Nolit, Beograd, 1987.
- Kurdek, L. A., Sinclair, J. R.: Relation of Eight Graders' Family Structure, Gender and Family Environment with Academic Performance and School Behavior; *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, 90-94.
- Lamovec, T.: *Eksperimentalni priručnik iz psihologije motivacije, emocij, osebnosti in učenja*, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1980.
- Musek, J.: *Osebnost*, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982.
- O. Heron, C. A., Orlofsky, J. L.: Stereotypic and Nonstereotypic Sex Role Trait and Behavioral Orientations, Gender Identity and Psychological Adjustment; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 58, 134-143.
- Orlofsky, J. L., O'Heren, C. A.: Stereotypic and Nonstereotypic Sex Role Trait and Behavioral Orientations: Implications for Personal Adjustment; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 1034-1042.
- Peterson, C., Barrett, L. C.: Explanatory Style and Performance Among University Freshmen; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53, 603-607.

- Platt, C. W.: Effects of Causal Attributions for Success on First-Term College Performance: A Covariance Structure Model; *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, 569-578.
- Ross, P. E., Cohen, L. H.: Sex Roles and Social Support as Moderators of Life Stress Adjustment; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 567-585.
- Rubio, C. T., Lubin, B.: College Student Mental Health: A Person-Environment Interactional Analysis; *Journal of Clinical Psychology*, 1986, 42, 205-212.
- Russel, D. W., McAuley, E., Tarcio, V.: Measuring Causal Attributions for Success and Failure: Comparison of Methodologies for Assessing Causal Dimension; *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 1248-1257.
- Stergar, E.: Proučevanje študijske poti študentov SRS, Generacija 1976, Zbornik CRU, Ljubljana, 1988.
- Stojanović, L.: Seksualnost studenata, osećanje identiteta i kulturna sredina; *Psihijatrija danas*, 1976, 3-4, 387-390.
- Tomori-Žmuc, M.: Pot k odraslosti, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1983.
- Umek, P.: Projekcijski preizkus dopolnjevanja stavkov (ocenjevanje zrelosti s PNS), Doktorska naloga, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1983.
- Vukov, M., Simić, M., Kelečević, Lj.: Postavke sistemske porodične terapije; *Psihijatrija danas*, 1986, 2-3, 253-262.
- Zaleski, Z.: Attributions and Emotions Realted to Future Goal Attainment; *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, 563-568.