

RAZVOJNE NALOGE MLADOSTNIKA IN INSTITUCIONALNO IZOBRAŽEVANJE

Maja Zupančič*

POVZETEK

V prispeku skušamo prikazati nekatere ovire, ki mladostniku otežkočajo obvladovanje njegovih razvojnih nalog v okviru institucionalnega izobraževanja. Omejujemo se na tri razvojne naloge: oblikovanje identitete, preraščanje egocentrizma in oblikovanje avtonomne moralne presoje. Glavne ovire za obvladovanje teh nalog vidimo v neustreznem povezovanju učnih vsebin in metod dela z mladostnikovimi osebnimi potrebami, v skritem kurikulumu, ki v učni proces uvaja nove tipe egocentrizmov, ter v moralni komponenti poučevanja, za katero se zdi, da jo vodi ideja o učencu kot "vreči vrlin".

Razvojne naloge so tiste naloge, ki se oblikujejo v določenem obdobju posameznikovega življenja kot rezultat njegovega fizičnega in fiziološkega dozorenja ter zahtev in pričakovanj družbeno kulturnega okolja, v katerem živi. Obvladovanje teh nalog povzroča pri posamezniku zadovoljstvo, v družbenem okolju pa sproža odobravanje (Havighurst 1948/82). Biološki razvoj in družbena pričakovanja v zvezi z določenim razvojnim obdobjem vplivajo na smer posameznikovega psihičnega razvoja in prispevajo k nastanku specifične osebnostne zgradbe (Havighurst, 1973). Pojem razvojne naloge se kot temeljni pojem pojavlja v večini razvojno psiholoških teorij, čeprav vse tega izraza eksplicitno ne uporabljajo. Havighurst za obdobje adolescence navaja naslednje razvojne naloge: sprejemanje lastnega telesa in spolne vloge, vzpostavljanje novih odnosov z vrstniki obeh spolov, pridobitev neodvisnosti od staršev, poklicna opredelitev, razvijanje intelektualnih sposobnosti, socialno odgovorno vedenje, priprava na zakon in družinske obveznosti, negovanje vrednot, skladnih z zahtevami realnosti, ekonomska neodvisnost. V literaturi zasledimo tudi mnogo drugih nalog, ki pa po svojem implicitnem pomenu ne odstopajo dosti od omenjene sheme. V tekstu se bomo omejili na tri razvojne naloge, ki zavzemajo osrednji pomen v treh različnih razvojno psiholoških teorijah: razvoj osebnostne identitete (E.Erikson), preraščanje formalno logičnega egocentrizma (D. Elkind) in doseganje zrelih nivojev moralnega presojanja (L. Kohlberg).

* Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana

V nadaljevanju se bomo usmerili k vprašanju, kako vpliva na adolescentove poskuse, da bi obvladal omenjene tri razvojne naloge psihosocialna realnost šole.

1. OBLIKOVANJE OSEBNOSTNE IDENTITETE.

E. Erikson in J. Marcia opredeljujeta razreševanje identitetne krize, konflikta med identitetno opredeljenostjo in zmedenostjo, kot najpomembnejšo razvojno nalogo v obdobju adolescence. Pojem identitete obsega zaznavanje in doživljanje sebe kot ločenega in različnega od drugih, kot doslednega samemu sebi, doživljanje celovitosti in kontinuiranosti sebe v času (progresivna kontinuiteta med tem, kar je posameznik postajal v otroštvu, pa med sedanjim stanjem in pričakovanim stanjem v prihodnosti) ter občutek psiho-socialne recipročnosti, tj. skladnosti med posameznikovimi predstavami o sebi in tem, kar zaznava, da drugi vidijo v njem in pričakujejo od njega. Zаметke osebnostne identitete opazimo že v prvem letu posameznikovega življenja. Zgodnje in kontinuirane identifikacije igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove identitete, vendar same po sebi ne privedejo do doživljanja identitete. Za to so potrebne tudi sposobnosti povezovanja zaporednih identifikacij v dosledno in enkratno celoto, sposobnosti prevzemanja perspektive prihodnosti, pojmovanja sebe v abstraktnih terminih, precej osebnih izkušenj v preizkušanju različnih možnosti ter prilagajanje življenjskemu kontekstu. Identiteta posamezniku ni dana, niti ni fenomen dozorevanja. Pridobi si jo z lastno dejavnostjo. Kanadski psiholog J. Marcia je med adolescenti zasledil štiri različne identitetne položaje: razpršeni, prezgodaj zaprti, odloženi in zreli. Prve tri lahko označimo kot nezrele položaje. Ti med mladostniki močno prevladujejo v primerjavi z zrelim položajem, ki se navadno vzpostavlja po dvajsetem letu starosti. Položaji ne predstavljajo stopenj v iskanju identitete, ker ne predstavljajo nadaljevanja v smislu naraščujoče diferenciacije, integracije in reorganizacije. Izjema je le odloženi položaj, ki predstavlja nujen, a ne zadosten pogoj za doseganje zrelega položaja. Položaji so določeni s prisotnostjo ali odsotnostjo dveh temeljnih elementov: krize in opredeljenosti. Kriza se pojavi v obdobju zavednega odločanja, tehtanja in preizkušanja različnih življenjskih alternativ. Opredeljenost pa predstavlja osobno investicijo v neko dejavnost in relativno koherentni sistem določenih stališč, prepričanj in vrednot, ki jim posameznik v svojem življenju sledi.

a) Razpršeni položaj je položaj brez opredeljenosti. V njem navadno ne nastopa kriza. Posameznik v svojem življenju ničesar ni dejavno raziskoval, se za nič ni opredelil in ga takšni problemi tudi ne zanimajo. Gre za stanje psihološke fluidnosti, neopredeljeno strukturo vedenja in vrednot. Zaradi tega je ta položaj najbolj odprt za vse vrste zunanjih vplivov. Posamezniki, ki so v tem položaju, se sicer zdijo brezkrbni in neobremenjeni, vendar so po drugi strani brezcilni, pogosto nesrečni, visoko anksiozni, močno nagnjeni k spreminjanju svojih mnenj, nekritično dojemljivi za kakršenkoli feedback, o sebi imajo zelo različne predstave, njihovo odločanje pa je navadno iracionalno.

b) Prezgodaj zaprti položaj je položaj, v katerem je posameznik močno opredeljen, vendar tej opredeljenosti ni predhajala kriza. Namesto da bi upošteval in preizkušal različne izbire, za sebe in svojo prihodnost pasivno sprejema načrte drugih ljudi. Za posameznike v tem položaju navadno velja, da niso imeli dovolj priložnosti za preizkušanje različnih pristopov, interesov, stališč, vrednot. Ničesar, za kar so se opredelili, niso sami izbrali in za svoje opredelitve ne znajo navesti

nobenih osebnih razlogov. Kot odrasli pogosto postanejo rigidni in dogmatični, čeprav se navzven zdijo zadovoljni in podobni osebam z zrelim položajem.

c) Odloženi položaj je položaj, v katerem se je posameznik le delno opredelil in je trenutno v krizi. Je v procesu ambivalentnega boja, preizkušanj, odločanj, hoče se opredeliti, vendar za to še ni pripravljen. Posamezniki v tem položaju imajo navadno pozitivno podobo o sebi, so dejavni, reflektivni, z določeno kritično distanco so odprti do zunanjih vplivov, vendar tudi visoko anksiozni.

d) Zreli položaj je položaj opredeljenosti, ki mu je predhajalo obdobje krize. Posameznik je dejavno premišljeval o različnih področjih svojega življenja, dejavno preizkušal različne alternative, prišel do nekaterih temeljnih sklepov in se na podlagi teh opredelil. Napravil je novo sintezo svoje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, svoje notranje identičnosti, kontinuiranosti in relativne stabilnosti namer, vrednot in vedenja. Vzpostavil je relativno harmonijo s samim seboj, spoznal, kam sodi ali vsaj kam ne sodi. Med nezrelimi položaji v adolescenci prevladuje odloženi (moratorij). Da bi mladostnik razvil zreli istovetnostni položaj v tem obdobju, potrebuje iz socialnega okolja tudi določene spodbude, če že ne pomoč. Pomemben del njegovega socialnega okolja pa predstavljajo prav institucionalne vzgojno izobraževalne ustanove. V zvezi z razvojno nalogo oblikovanja identitete se poraja vprašanje, koliko ji ustreza institucionalni izobraževalni sistem.

Analize kažejo, da šola vsaj delno negativno vpliva na kreativnost, individualnost, iskanje in preizkušanje pogledov na svet, življenje in na posameznika. Učne vsebine pogosto vsiljujejo "dokončne resnice" in domnevno "objektivna" dejstva. Šola terja takojšnje učne rezultate, spoznavno podrejanje učiteljevi interpretaciji učne vsebine ter čimbolj natančno reprodukcijo posredovanih vsebin, ki predstavljajo kriterij šolskega uspeha. S tem šola spodbuja oblikovanje prezgodaj zaprtega identitetnega položaja. Zato ni naključje, da bolje uspevajo in imajo mnogo bolj pozitivna stališča do šolanja učenci s tem tipom identitete (manjšina). Razmeroma neopredeljeni mladostniki, za katere je značilno iskanje in eksperimentiranje, pa šolo doživljajo negativno (Waterman in Waterman, 1970). Učenci z razpršeno identiteto so zelo primeren objekt manipulacije ali pa - podobno kot učenci z odloženim istovetnostnim položajem - šolo doživljajo kot nezanimivo, "brezvezno", šolske izkušnje pa kot izrazito neprijetne. Del mladostnikove indiferentnosti do šolskega izobraževanja in njegovo nezadovoljstvo z učitelji ter učno snovjo lahko pripišemo tudi značilnostim institucionalnega izobraževanja, ki premalo upošteva bistvene mladostnikove razvojne naloge ali vsaj premalo pozornosti posveča povezovanju učnih vsebin in metod dela z mladostnikovimi potrebami. Čeravno je šola predvsem institucija, ki posreduje znanje, bi se v njej morale povečati možnosti za izražanje mladostnikove individualnosti, njegovo razmišljanje o alternativah, za povezovanje učne vsebine z njegovimi osebnimi potrebami.

Poglejmo, kako bi bilo mogoče pouk književnosti prilagoditi učenčevim razvojnim potrebam. Pri tem pouku se je, med drugim, mogoče lotiti vprašanja, kako različna književna dela obravnavajo tematiko mladostništva. Pri interpretaciji teh del je učenec pravzaprav "priviligiran": bolje od učitelja razume nekatere (zlasti psihološke) dele te književnosti. Bolje bo razumel duševne vzgibe (motive), ki ženejo protagoniste k takšnim ali drugačnim dejanjem. Problematika del, kakršen je Salingerjev roman *Igra v rži*, je odličen primer za to.

2. OBVLADOVANJE EGOCENTRIZMA

V obdobju mladostništva se pojavlja in na moči pridobiva t.i. formalno logični egocentrizem (D. Elkind, 1967), ki ga označujeta slaba sposobnost diferenciranja med objektom lastnega mišljenja in objektom mišljenja drugih ter pretirana diferenciacija doživljanja, vezanega na lastne izkušnje. Ena izmed razvojnih nalog v obdobju adolescence je tudi razsredičenje misli na tem področju. Egocentrizem v adolescenci se izraža v dveh temeljnih oblikah: imaginarni publiki in osebni fabuli. Imaginarna publika izhaja iz mladostnikovega prepričanja, da so drugi ravno tako preokupirani z njim, kot je sam s seboj. Zato ima občutek, da ga drugi neprestano opazujejo, da so oči vseh usmerjene vanj. Osebna fabula predstavlja pretirani občutek lastne unikatnosti in izhaja iz pretirane diferenciacije lastnih misli in sebe nasploh. Pretirani občutek enkratnosti vodi mladostnika v prepričanje, da ga nihče ne more razumeti, ker je tako zelo drugačen, in v prepričanje, da je neranljiv, da se njemu ne morejo zgoditi stvari, ki se sicer ljudem dogajajo. Taka prepričanja prispevajo k neprevidnemu, drznemu vedenju in iskanju rizičnih situacij, saj so mladi prepričani, da se prav njim ne bo nič zgodilo.

Že sama formalna predstavitev pojava egocentrizma učencu prispeva k razumevanju in delno nemara tudi k obvladovanju egocentrične misli, saj mu zagotavlja referenčni okvir, znotraj katerega lahko ovrednoti lastne misli. Šola pa včasih celo spodbuja razvoj egocentrične misli. Egocentrizmov je seveda več vrst. Ne gre le za individualni, temveč tudi za nacionalni, kulturni, zgodovinski ali generični egocentrizem. Navedli bomo nekaj primerov:

a) učbenik Biologije za 6. razred govori o tem, da se je človek razvil iz nekega skupnega prednika, ki je pred dvema milijonoma let živel na Zemlji. Dve skupini naj bi z drevja prešli na tla. Potem sledi izjava: "Višek je v tem razvoju dosegel današnji človek". Tu lahko govorimo o generičnem egocentrizmu, ki je posledica optimističnega pogleda na evolucijo. Take vsebine (najdemo jo tudi v drugih učbenikih) utrjujejo prepričanje, da je vsa zgodovina vrst vodila do nas, da smo vrhunec razvoja in center sveta. Danes številni biologi ugotavljajo, da v resnici ni nikakršnih dokazov za to, da bi vrste živih bitij postajale vse uspešnejše pri podaljševanju svojega obstoja. Nesmiselna je tudi misel, da v evoluciji obstaja nekakšen temeljni načrt, po katerem se vrste razvijajo. Celo razvoj centralnega živčnega sistema je nemara naključje. Biologi izražajo domenvo, da so se človekovi možgani razvili kot evolucijski epifenomen (Lewontin, 1993). V omenjenemu učbeniku dalje piše: "Zemlja skriva v sebi številne dokaze, ki potrjujejo, da je razvoj res potekal tako." Prvič: kako lahko sploh kaj vemo o tistem, kar Zemlja še skriva. Drugič: če je skrito, ne more ničesar dokazovati. Tretjič: o razvoju človeške vrste obstaja tako malo dokazov, da glavnih razvojnih linij sploh ni mogoče določiti (človeka loči od njegovih še živečih bližnjih sorodnikov vsaj 10 milijonov evolucijskih let, ostanki posrednikov, kot so avstralopitek, homo habilis, homo erectus, pa niso ravno številni in z gotovostjo ne moremo trditi, da je bil katerakoli od njih predhodnik današnjega človeka; Lewontin, 1993). Nedvomno so biologi o teh rečeh bolj poučeni kot psihologi, vendar pa tudi psihologi iz teh tekstov lahko razberemo, da se avtorji bojijo učencem priznati, da v znanosti mnogo stvari ni pojasnjenih. Stvari namerno prikazujejo črno-belo, z jasnimi odgovori na vsa pomembna vprašanja. Tu verjetno avtorji in učitelji celo namerno zahajajo v egocentrizem zgodnejše stopnje, t.i. konkretno logični egocentrizem, za kater-ega je značilno, da posameznik ni sposoben diferencirati med predpostavko in dejstvom. Verjetno taki teksti in način poučevanja izvirajo iz strahu pred izgubo avtoritete pri učencih.

Učitelj ali avtor učbenika s kritično omejitvijo lastnega poznavanja ali znanja stroke ne bosta izgubila pri učencu avtoritete, temveč si jo bosta prej pridobila. Pri tem pa je pomembno, da učencu na sprejemljiv način pove, da tudi on (tj. učenec) ni popoln, da imajo tudi njegovi argumenti pomanjkljivosti, da tudi on spregleda določena dejstva ipd.

Primer iz učbenika zemljepisa za 6. razred: "Na svojih pohodih z Apeninskega polotoka proti severu in vzhodu so Rimljani osvojili tudi naše kraje". "Naše ozemlje so razdelili na več provinc." "Rimljani so tudi pri nas uvedli latifundije." Na tem mestu bi lahko govorili o kulturno-etničnem egocentrizmu, ki se ne meni za časovno razsežnost. Gre za nesposobnost za usklajevanje časovnih in geopolitičnih referenčnih okvirov. Nazoren primer kulturnega egocentrizma je tudi pogosto citirana izjava učiteljev ali avtorjev učbenikov: "Kolumb je leta 1492 odkril Ameriko." Očitno je, da se tu subjekt ne more vživeti v glediščno točko druge kulture. Amerika začne obstajati takrat, ko jo odkrije zahodna civilizacija. Takšne in podobne izjave ali razlage seveda vplivajo na učenčevo predstavo o svetu, na njegove razlage, oblikovanje zmotnih predpostavk, vprašljivih vrednotnih usmeritev in predsodkov (Justin, 1992).

3. OBLIKOVANJE SISTEMA ZA PRESOJANJE VREDNEGA IN MORALNEGA.

Načela razvoja moralnega presojanja, kot jih je opisal Kohlberg v svoji teoriji moralnega razvoja in ki so jih potrdile številne empirične študije, imajo zelo veliko uporabnost v vzgojno izobraževalnem procesu. Pedagoško delo, ki je temeljilo na aplikaciji Kohlbergove teorije, je pokazalo izredno pozitivne rezultate. Metode dela, ki temeljijo na načelih te teorije, so pomembno in dolgoročno pospešile razvoj moralnega presojanja, s tem pa znižale pogostost pojavljanja antisocialnega vedenja in povečale pogostost prosocialnega. Metoda se je izkazala uspešna tudi na delikventskih skupinah ter na skupinah pretirano agresivnih otrok in mladostnikov. V naši pedagoški praksi principov te teorije doslej še niso upoštevali.

Pri nas se pedagogi in načrtovalci kurikula pretežno ukvarjajo s tem, kaj bi moral učenec vrednotiti, v skladu s katerimi vrednotami delovati (v tem si seveda niso enotni), in se pri tem implisitno okličejo za instanco, ki ve, kaj je vredno za konkretnega posameznika in kaj je univerzalno dobro. Po njihovem mnenju je potrebno te vrednote v učenca "vsaditi" s poučevanjem, sicer nikoli ne bodo mogli doumeti, kaj je dobro in vredno. Na neučinkovitost takih programov - t.i. bag of virtues (vreča vrlin) - so že pred desetletji pokazale kulturološke teorije psihičnega razvoja, pedagoška praksa po svetu in pri nas. Pri nas moralna vzgoja in vzgoja za vrednote (vsebovana v različnih predmetih, ne le v specifičnih, kot je na pr. Etika in družba) še vedno temelji na principu "vreče vrednot", se je vsebina te vreče zamenjala s spremembo političnega sistema. Goli poduk, če že ne moraliziranje o tem, kaj je dobro in vredno, o čem je potrebno razmišljati in kaj vrednotiti, kje najti življenjski smisel in vrednote, ne spodbuja razvoja moralne zavesti im moralne zrelosti, temveč predstavlja le obliko indoktrinacije. Na razvoj moralne zrelosti pa lahko vplivamo tako, da spodbujamo iskanje odgovorov na vprašanje, kako razmišljati, vrednotiti in se opredeljevati. Kam se bo posamezni učenec "vsebinsko" umseril, je stvar njegove osebne odločitve, pomembno je, da do svojih opredelitev pride s pomočjo kompleksnih in racionalnih postopkov, ki vodijo v razumevanje sebe in

drugih v kontekstu vzajemnih medosebnih odnosov. Če naj šola spodbuja razvoj moralnega preso-janja v šolski situaciji, mora upoštevati naslednje:

- Spodbujati mora diskusije o moralno konfliktni situaciji (oblikovanje hipotetičnih ali realnih moralnih dilem, v katerih nastopa osrednja oseba, ki se sooči z moralno izbiro. Moralna izbira naj vsebuje vsaj dva alternativna načina vedenja, od katerih noben ne predstavlja jasne, družbeno sprejete "pra-vilne" akcije),

- Upoštevati mora stopnje moralnega presojanja pri učencu (med učenci v istem razredu obstajajo razlike)

- Skrbeti mora za razvojna ujemanja (učitelj ali učenec z nekim drugim učencem diskutirata na ravni, ki je za eno stopnjo višja. S tem v učencu ustvarita kognitivno neravnotežje)

- Spodbujati mora prevzemanja vlog (če bo učenec sposoben gledati na moralno situacijo simultano z vidika drugih oseb, bo poskusil ovrednotiti implikacije svojih dejanj z vidika dobrobiti za druge in jih obravnavati na način, po katerem želi, da bi drugi obravnavali njega,

- Usmerjati mora učence v racionalno razmišljanje (ugotavljanje dejstev, načini ugotavljanja dejstev v različnih situacijah, izbiranje rešitev in odločanje, ki temeljijo na dejstvih, uporaba relevantnih dejstev v dani situaciji, argumentiranje v skladu z zakoni logike),

- Razvijati mora razredno atmosfero, ki temelji na medsebojnemu zaupanju, obravnavanju učencev kot samostojnih osebnosti, neavtoritativnem pristopu do učencev, spodbujanju učencev k samostojnemu razmišljanju.

V čem je pomen teh načel? Motivacija za moralno vedenje postaja notranja (konvencionalni nivo). To pomeni, da se posameznik pričinja obnašati v skladu s pravili tudi ob odsotnosti zunanje kontrole, se pravi iz lastnih nagibov. Svoja dejanja posameznik doživlja kot nekaj, kar je nadzorovano od znotraj (postkonvencionalni nivo), moralna pravila doživlja in razume kot nekaj, kar temelji na medosebnih dogovorih in soglasju. Zato je zavezanost tako razumljenim pravilom na subjektivnem nivoju toliko večja. Zavest, da sam vpliva nanje in jih sooblikuje, povečuje tudi njegovo odgovornost. Doslednost v moralnih dejanjih nasploh se linearno večja z doseženo stopnjo razvoja v moralnem presojanju. Na moralno vedenje imajo manj vpliva različni situacijski faktorji, trenutna emocionalna stanja in pritisk avtoritet (v Milgramovem eksperimentu so se le posamezniki na postkonvencionalnem nivoju uprli avtoriteti, ki je zahtevala od njih nemoralno vedenje).

LITERATURA

Angerer, T. (1991) *Biologija za šesti razred*, Ljubljana: DZS

Božič, B., Weber, T. (1991), *Zgodovina 6*, Ljubljana: DZS

Elkind, D. (1967) *Egocentrism in Adolescence*, *Child Development*, 38

Havighurst, J. (1948/82) *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman

Havighurst, J. (1973) *History of Developmental Psychology: Socialization and Personality Development through the Life-Span*. In Baltes, P.B. & Schaie, K.W. (Eds.), *Life-span Developmental Psychology. Personality and Socialization*. New York: Academic Press

Justin, J. (1992) *Skriti del učne vsebine: Praktikum za učitelje družboslovnih predmetov, Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, št. 1

Lewontin, R.C. (1993), The Genetics, Evolutionary Theory and the Genome Project, workshop, San Marino

Marcia, J.E. (1980) Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology, New York: Wiley

Muuss, R.E. (1988) Theories of Adolescence, New York: McGraw-Hill, Inc.

Simon, S.B., Howe, L.W., Kirschenbaum, H. (1972) Values Clarification, Handbook of Practical Strategies for Teaching Students, New York: Hart Publ.Co

Wonderly, D.M., Kumpfersmid, J.H. (1982) Kohlberg's Moral Judgement Program in the Classroom: Practical Considerations, The Alberta Journal of Educational Research, 26/2

Zupančič, M. (1990) Razvoj socialne kognicije in moralnega presojanja v vzgojno-izobraževalnem procesu pri predmetu DMV, Ljubljana: Pedagoški inštitut

London, Institute of Education, 27 Grey Hall, 20 Bedford Way, London. Organizer: The Institute of Group Analysis. Kotizacija: 60 funtov.

2. CO - THERAPY: "THE DYNAMICS OF WORKING TOGETHER". Čas: petek, 25. februar 1994. Kraj: The Institute of Group Analysis, 1 Daleham Gardens, London NW3 5BY. Organizer: isti. Kotizacija: 75 funtov.

3. STUDY DAY IN MOSCOW - BEYOND PREJUDICE: NETWORK VERSUS RIGIDITY IN GROUP ANALYTIC TRAINING. Čas: 25. do 27. marec 1994. Organizer: E.G.A.T.I.N. Informacije: IGA Zuerich, Bahnhofstrasse 106, CH-8620 Wetzikon, Switzerland.

4. 13th INTERNATIONAL CONGRESS OF HYPNOSIS. Čas: 6-12. avgust 1994. Kraj: World Congress Centre Melbourne, Australia. Congress Secretariat: ICMS Pty. LTD, P.O. Box 29, Parkville, Victoria 3052. Australia.

5. IV. ERASMUS CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Čas: 2-7. julij 1995 v Atenah, Grčija.

Congress Organizing Bureau: Erasmus Horizon Association, 14 Nikis Street, 105 57 Athens, Greece.

Tel.: (301) 3235033 - 3233144

Fax.: (301) 3247825 - 3247948

Congress Programme Secretariat: The University of Athens, Department of Psychology, School of Philosophy, Panepistimiopolis - Ilissia, 15784 Athens, Greece.

Tel.L (301) 7249192, 7249008, int. 2533, 2534

Fax.: (301)7248979

Organizatorji kongresa vabijo naše Društvo, da sodelujemo s simpoziji, delavnicami, imamo tudi možnost sodelovati celo popoldne s kongresom. Prav tako nas prosijo za sugestije glede vsebine kongresa, da vam posredujemo naslednje informacije:

jezik: uradni jezik kongresa je francoščina, lahko pa informacije dobite tudi v francoščini ali nemščini. Simultane prevajalstvo ne bo.

"Second Announcement of Call for Papers" in zavezanostnim in družabnim programom poslan v vašo organizacijo.

Tisti, ki želite zagotoviti informacije zavezanostnega programa, se obrnite na Programski odbor kongresa.

