

UNIVERSITY OF LATVIA



UNIVERSITY OF LATVIA

*Baltijas*  
PSIHOLOĢIJAS  
ŽURNĀLS



*Journal*  
OF BALTIC  
PSYCHOLOGY

2001, sēj. 2, Nr. 1  
2001, Vol. 2, No. 1

## Baltijas Psiholoģijas Žurnāls

### Journal of Baltic Psychology

2001. gads, 2. sējums, 1. numurs  
Volume 2, Number 1, 2001.

#### Galvenie redaktori / Editors:

Ph.D. Solveiga Miezīte, Psiholoģijas nodaļa, Latvijas Universitāte, Latvija,  
Toronto Universitāte, Kanāda  
Dr.psych. Malgožata Raščevska, Psiholoģijas nodaļa, Latvijas Universitāte, Latvija

#### Latvijas redkolēģija / Editorial Board of Latvia:

Ph.D. Sandra Sebre, Psiholoģijas nodaļa, Latvijas Universitāte  
Dr.psych. Viesturs Reņģe, Psiholoģijas nodaļa, Latvijas Universitāte  
Dr.habil.psych. Ārija Karpova, Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Latvijas Universitāte

#### Starptautiskā redkolēģija / Primarily List of Members of International Editorial Board

Ph.D. Juris G. Draguns, The Pennsylvania State University, University Park, USA  
Ph.D. Linas A. Bieliauskas, University of Michigan Medical Center, USA  
Ph.D. Imants Barušs, University of Western Ontario, Canada  
Ph.D. Arthur Cropley, University of Hamburg, German, Australia  
Ph.D. Thomas Oakland, University of Florida, USA  
Ph.D. Robert L. Burden, University of Exeter, United Kingdom  
Ph.D. Bernie Stein, Ministry of Education, Israel  
Ph.D. Ilze Kalnins, University of Toronto, Canada  
Ph.D. Rimas Kočiunas, Vilnius University, Lithuania

#### Autori tiek lūgti sūtīt rakstus uz šādu adresi: / Authors should submit manuscripts to:

Malgožata Raščevska  
Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Psiholoģijas nodaļa,  
Jūrmalas gatve 74/76,  
Rīga, Latvija, LV-1083  
Tālr. un fakss: 7414667  
E-pasts: psihologi@eduinf.lu.lv

Dr. Malgozata Rascevska  
Department of Psychology,  
Faculty of Education and Psychology,  
University of Latvia,  
Jūrmalas gatve 74/76,  
Rīga, Latvia, LV -1083  
Phone, fax: 371-7414667  
E-mail: psihologi@eduinf.lu.lv

Žurnāla atbildīgā sek... : Vīzma Zaķe  
Angļu teksta redaktor... : Roze  
Vāka māksliniece: S... : Kēvica  
Latviešu teksta redak... : kmane, Ieva Jasinska  
Žurnāla salikumu izv... : Universitātes Redakcija "Universitātes avīze" – Ilze Brink-  
mane, Guntars Stepā

Žurnāls iespiests: IL... : Aldemāra ielā 163, Rīgā

ISSN 1407 – 768X... : Latvijas Universitāte, Psiholoģijas nodaļa, 2001

**Baltijas Psiholoģijas Žurnāls/  
Journal of Baltic Psychology**

**Order form**

**1. Indicate the number ordered:**

Year	Number	
2001	1	2

**2. Cost:**

**2.1. organizations:**

for one number    for one year

Ls 5	Ls 10
€ 9	€ 18
\$ 10	\$ 20

**2.2. individual subscribers:**

for one number    for one year

Ls 2,50	Ls 5
€ 4,50	€ 9
\$ 5	\$ 10

**3. Mailing costs:**

one number

Latvia                    Ls 0,65 / € 1,20 / \$ 1

Europe    Ls 1,70 / € 3 / \$ 2,70

outside Europe    Ls 2,30 / € 4 / \$ 3,60

per year

Latvia                    Ls 1,30 / € 2,40 / \$ 2

Europe    Ls 3,40 / € 6 / \$ 5,40

outside Europe    Ls 4,60 / € 8 / \$ 7,20

**4. Transfer money to:**

University of Latvia

reg. no. LV90000076669

Bank of Latvia, code 310101170

State Treasury, Rīga Account Centre,

account No.000361101,

sub-account No. 21501303010

**5. Include copy of money transfer cheque  
with your order form.**

**6. Address of subscriber:**

Surname, name \_\_\_\_\_

Street \_\_\_\_\_

City, state/prov./county \_\_\_\_\_

Country \_\_\_\_\_

Postal code \_\_\_\_\_

**Subscription to the Journal**

**Baltijas Psiholoģijas Žurnāls/  
Journal of Baltic Psychology**

2001, vol. 2., no.1

ISSN 1407-768X

Annual cost for *organizations* without mailing costs – Ls 10 or \$ 20 (two issues per year).

Annual cost for *individual subscribers* without mailing costs – Ls 5 or \$ 10 (two issues per year).

To order the Journal fill out the order form and send it to the following *address*:

„Baltijas Psiholoģijas Žurnāls”  
Psychology Dept.  
Faculty of Education and Psychology  
University of Latvia  
Jūrmalas gatve 74/76  
Rīga, LV-1083  
Latvia

Fax: (371) 7414667

Telephone: (371) 7414667

E-mail: psihologi@eduinf.lu.lv

(ask for electronic format order form!)



## Žurnāla pasūtīšana

### Baltijas Psiholoģijas Žurnāls/ Journal of Baltic Psychology

2001, sēj. 2., Nr. 1  
ISSN 1407-768X

Gada maksa *juridiskām personām* bez pasta izdevumiem – Ls 10 vai \$ 20 (divi numuri gadā).

Gada maksa *individuālajiem pasūtītājiem* bez pasta izdevumiem – Ls 5 vai \$ 10 (divi numuri gadā).

Lai pasūtītu žurnālu, aizpildiet žurnāla pasūtīšanas veidlapu un nosūtiet to uz *adresi*:

#### „Baltijas Psiholoģijas Žurnāls”

Psiholoģijas nodaļa  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Latvijas Universitāte  
Jūrmalas gatve 74/76  
Rīga, LV-1083  
Latvija

Fakss: (371) 7414667  
Tālrunis: (371) 7414667

E-mail: psihologi@eduinf.lu.lv  
(lūdziet atsūtīt pasūtījuma elektronisko veidlapu, ja tas nepieciešams)

### Baltijas Psiholoģijas Žurnāls/ Journal of Baltic Psychology

#### Pasūtījuma veidlapa

#### 1. Atzīmējiet pasūtīto numuru:

Gads	Numurs	
2001	1	2

#### 2. Samaksa:

##### 2.1. juridiskai personai:

par vienu numuru par gadu

Ls 5	Ls 10
€ 9	€ 18
\$ 10	\$ 20

##### 2.2. individuālajam pasūtītājam:

par vienu numuru par gadu

Ls 2,50	Ls 5
€ 4,50	€ 9
\$ 5	\$ 10

#### 3. Samaksa par pasta izdevumiem:

viens numurs

Latvijā	Ls 0,65 / € 1,20 / \$ 1
Eiropā	Ls 1,70 / € 3 / \$ 2,70
ārpus Eiropas	Ls 2,30 / € 4 / \$ 3,60

par gadu

Latvijā	Ls 1,30 / € 2,40 / \$ 2
Eiropā	Ls 3,40 / € 6 / \$ 5,40
ārpus Eiropas	Ls 4,60 / € 8 / \$ 7,20

#### 4. Naudu pārskaitīt uz:

Latvijas Universitāte,  
reģ. Nr. LV90000076669  
Latvijas Banka, kods 310101170  
VK Rīgas norēķinu centrs,  
konta Nr 000361101,  
subkonta Nr.21501303010

#### 5. Pārskaitījuma čeka kopiju pievienot pasūtījuma veidlapai.

#### 6. Saņēmēja adrese:

Uzvārds, vārds \_\_\_\_\_  
Iela \_\_\_\_\_  
Pilsēta, rajons \_\_\_\_\_  
Valsts \_\_\_\_\_  
Pasta indekss \_\_\_\_\_

# Saturs / Contents

## **Humour and Mental Health: Implications for Psychotherapy**

Graeme Galloway, LaTrobe University, Bendigo

Arthur Cropley, University of Hamburg ..... 5

## **Observations in Group Psychotherapy with American Combat Veterans of the Vietnam War**

John G. Sineps, V. A. Hospital Minneapolis, MN USA

Juris G. Draguns, Pennsylvania State University, University Park, PA USA ..... 15

## **Explaining an Out-group's Political Behavior from Four Different Perspectives**

Ivars Austers, Henry Montgomery, Department of Psychology,

Stockholm University, Sweden ..... 23

## **The Measurement of Ethnic Identification: Some Findings among Latvian Youth**

Aldis L. Putniņš, School of Psychology, University of South Australia

& Department of Human Services, South Australia ..... 34

## **Pirmā kursa studentu adaptācijas problēmas/ First Year University Students Adjustment Problems**

Sarmīte Voitkāne, Solveiga Mieziņa, Latvijas Universitāte, Latvija ..... 43

## **Praktiskā intelekta struktūra jauniešiem no 16 – 22 gadiem / Structure and Gender Differences of Practical Intelligence in Youths from Age 16 to 22**

Malgožata Raščevska, Aija Bērziņa, Latvijas Universitāte, Latvija ..... 59

**Informācija par autoriem / Notes on Authors** ..... 83

**Informācija autoriem / Information for Authors** ..... 86



# Humour and Mental Health: Implications for Psychotherapy



**Arthur Cropley**

**Graeme Galloway, LaTrobe University, Bendigo**  
**Arthur Cropley, University of Hamburg**

**H**umour facilitates mental health by helping in coping with negative life experiences. Its effects are partly biological (e.g., activation of the immune system), but are also psychological (e.g., expression of aggression, release of tension, strengthening of the self-image). These findings suggest the possibility of applying humour in psychotherapy, either to facilitate existing procedures (e.g., gaining access to suppressed material, promoting group cohesiveness, encouraging self-disclosure), or as a form of therapy in itself. The action of humour may be to buffer against the effects of negative experiences (“immunization”: Things cannot be all that bad if you can still laugh at them), or to facilitate rapid recovery. These two kinds of therapeutic action correspond with the distinction between *trait* humour (a stable personality characteristic: sense of humour) and *state* humour (a shortlived response such as laughter). Trait humour seems to be more important in buffering, state humour in assisting recovery, although the two interact.

**Keywords:** humour, psychotherapy, mental health.

People who experience unfavourable life events often suffer deleterious effects on their psychological and physiological wellbeing. In the domain of mental health these consequences include mood disturbances such as anxiety and depression, as well as aggression and stress states. However, correlations between supposedly precipitating events and disturbances of psychological wellbeing are far from perfect: What has a serious negative effect on one person’s mental health has only a minor effect on another’s. This is often explained by arguing that certain factors, both internal and external, on which individuals differ from each other, can moderate the effects of negative life events or offer a buffer against them. Relevant external factors include aspects of the social environment – social support is one well known example. Examples of relevant internal factors (personal properties of the individual) are internal locus of control (Prerost, 1993) and possession of the special personality configuration referred to as “hardiness” (Porterfield, 1987). These may increase resistance against the effects of negative experiences (i.e., prevent pathology), or assist in rapid recovery from such effects (i.e., ameliorate pathology when it does occur).

For about the last 25 years humour has

been proposed as a further such factor, and its possible use in psychotherapy subjected to fairly intensive discussion. Despite this, the subject is often regarded as controversial (Weaver & Wilson, 1997), as Richman (1996) put it, the use of humour in therapy is severely criticized by some writers, vigorously defended by others. Franzini (2001) concluded that the psychotherapeutic profession tends to resist the idea of using humour in psychotherapy, but despite this Leber and Vanoli (2001) found that most individual practitioners had a positive perception of humour as a therapeutic tool, although they reported having only limited knowledge about it and an absence of appropriate material in their training. Leber and Vanoli called for more discussion and information. The purpose of the present literature review is to examine humour as a moderating factor of the kind outlined above and to indicate what this might mean for the practice of psychotherapy.

### Psychological analysis of humour

The concept of "mental health" is presumably well known to readers of this journal, and will be used here in a way generally recognizable to them, with a focus on depression, aggression, stress and anxiety. Psychological discussions of humour are, however, probably less well known: For this reason, some aspects of these discussions will be summarized in the following section.

#### *Humour as a mediator*

A distinction can be drawn between three aspects of humour: *stimuli* that evoke humour responses (for instance jokes, witticisms, irony or sarcasm, funny faces or ges-

tures, amusing situations or events); humour *responses* such as grinning or laughing; and *states and processes within the individual person* that cause certain stimuli to be regarded as humorous. In the present paper humour as a response and personal properties related to humour are of greatest interest: There will be no discussion of what kinds of joke exist or why jokes are funny, although a substantial literature stretching back to antiquity exists on this topic (see for instance MacHovec, 1988). As far as humour responses are concerned, we will not examine differences among the various kinds of behaviour such as laughing, grinning, guffawing, smiling inwardly, shaking with mirth, etc. For the present purposes, humour is of greatest interest as "a complex mediational phenomenon" (Eysenck, 1972, p. xiv). In other words, humour will be regarded mainly as (a) a set of events occurring within individual people when they are exposed to stimuli that they recognize in some way as humorous and (b) mirthful behaviours they emit under these circumstances, of which laughter is the most obvious and commonplace. The purpose of this paper is to examine the effects of this mediational process on mental health and to discuss how these effects might be applied in psychotherapy.

As a mediational phenomenon humour is understood in a number of different ways (for one recent review see Martin, 1998). The well known *psychoanalytic* viewpoint is that it allows the manifestation of repressed, unconscious material. As a *social* phenomenon humour can foster socially acceptable expression of aggression, demonstrate friendliness, express feelings which would otherwise remain hidden, demonstrate social superiority, or "punish" trans-

gressors, outcasts, scapegoats and the like, to give a number of examples. In the sense of *motivation*, humour allows discharge of arousal or release of tension. In the *cognitive* sense, humour makes it possible for incongruent elements of information to be made concordant, and resulting ambivalence to be tolerated. In the sense of *Gestalt* psychology, humour leads to new configurations.

### ***The beneficial effects of humour on threats to mental health***

Galloway and Cropley (1999) carried out an extensive summary of the literature on humour and mental health, including positive connections with self-concept, aggression, anxiety and depression. In general, research suggests that humour has a beneficial effect on such states. For example, in participants exposed to a stress inducing movie, subsequent exposure to humour produced significant decreases in *anxiety* (Cann, Holt & Calhoun, 1999). Yovetich, Dale and Hudak (1990) showed that humour reduced the anxiety of participants in an experiment who believed they were about to receive an electric shock. In a real life situation often connected with anxiety, Perlini, Nenonen and Lind (1999) demonstrated that use of humour as a strategy for coping with anxiety was significantly correlated with grades achieved by women on an achievement test.

Other researchers have examined the connection between humour and *aggression*. The best known statements in this area are undoubtedly those of Freud (1960), who argued that the expression of aggression in the form of hostile jokes allows release of suppressed aggressive impulses in a socially acceptable form, thus having a be-

neficial effect by releasing tension. Prerost (1983) reviewed empirical investigations on the reduction of aggression via humour, and cited evidence that not only hostile but also nonhostile humour can reduce aggression. However, other studies came to quite different conclusions. Prerost concluded that equivocal findings resulted from a failure of researchers to realize that the beneficial effects of humour on aggression are mediated by the personality of the person. In particular, he concluded that individuals with an internal locus of control can more readily reduce aggressive mood by means of humour than those with an external locus. This may be explained by the argument that humour only reduces aggression if it is nonthreatening to the person concerned. The externally controlled individual is much more likely to feel threatened by humour than the internally controlled.

Although it is important to bear in mind that findings are equivocal, a number of studies have suggested that humour reduces *stress*. Kuiper and Martin (1993) reported significant negative correlations between measures of humour and perceived levels of life stress. Lefcourt and Martin (1986) showed that people with low sense of humour were more prone to negative mood states when they encountered stressful life situations. White and Camarena (1989) investigated the effects of humour on both physiological (e.g., heart rate, blood pressure) and psychological (scores on an anxiety test) measures of stress and found that students who attended laughter "therapy" groups showed a reduction in stress as measured by the psychological test, although not on physiological measures, when compared with a control group (i.e., the beneficial effects of humour were connected more with mood than with

physiological functioning). Porterfield (1987) also concluded that humour had an effect only on mood, and that it did not buffer against physical symptomatology. In reviewing this and similar evidence, Lefcourt (2001) concluded that humour lessens the negative effects of stress on people's emotions.

Other studies have reported that sense of humour reduced *depression* (e.g., Cann, Calhoun & Nance, 2000). Deaner and McConatha (1993) reported a significant negative correlation between use of humour as a tactic for coping with life events and level of depression. Danzer, Dale and Kliens (1990) exposed female undergraduates to depression inducing stimuli and then played them either a humorous audiotape or a nonhumorous one. A control group heard no tape at all. An adjective check list showed that the stimuli really had induced depression. Although the level of depression reduced during both tape sessions (humorous and nonhumorous), which each lasted 11.5 min., only in the humour group did depression return to the baseline level within the 11.5 min. Porterfield (1987) administered a sense of humour scale and a depression inventory to over 200 first year psychology students, as well as a scale assessing physical symptomatology. He found that sense of humour affected depression directly and not, as he had anticipated, by moderating the effects of life stress. Once again, the humour affected the psychological variable mood rather than physiological measures such as pulse rate.

### ***Mechanisms explaining the action of humour – biological approaches***

Galloway and Cropley (1999) cited many studies which supported the idea of a be-

neficial link between humour and favourable physiological states. There are also studies indicating beneficial biochemical effects. Grumet (1989) for example hypothesized that laughter may stimulate the reticular formation to release endorphins. In a series of studies, Stone and colleagues (e.g., Stone, Marco, Cruise, Cox & Neale, 1996) showed that individual salivary immunoglobulin A (S-IgA) levels were lower in research participants on days when they reported negative moods than on good days – low concentrations of S-IgA are known to be associated with stress (Linn, Linn & Jensen, 1984). Lefcourt, Davidson-Katz and Kuenemann (1990) linked these findings to humour by showing that S-IgA levels are related to strength of the sense of humour, and that immune system activity is stronger in people with a strong sense of humour. Martin and Dobbin (1988) investigated the role of humour as a moderator between stressful life experiences and the immune system, i.e., they looked at the effect of humour on the cause and effect relationship between immune system activity and exposure to stress. Participants with lower scores on sense of humour scales suffered larger decreases in S-IgA levels when they were exposed to “daily hassles”, i.e., people with a low sense of humour experienced greater suppression of the level of functioning of their immune system when exposed to stress. Despite all this, Martin (2001) remained sceptical: He concluded that findings on physiological benefits are inconsistent and that most studies display methodological problems, and called for better research in this area.

### ***Psychological mechanisms***

A number of psychological explanations of

the way in which humour facilitates mental health have already been touched upon (for instance, release of tension, manifestation of repressed material). One explanation of the psychological processes that produce these effects is derived from the phenomenon of *cognitive dissonance*: For instance, the two cognitions, "I feel frightened," and "This is an amusing situation," contradict each other, making it difficult for them to exist simultaneously. Thus, seeing the funny side of a frightening situation would make it difficult to be anxious. A related approach (e.g., Thorson, 1985) argues that making jokes about a stressful situation makes it possible for people to strengthen their feeling of having the situation under control. A person facing an ordeal such as an examination, an operation or a job interview could combat the fear of the unknown or of being helplessly exposed to the will of others by stressing the funny side of the situation.

A learning psychology approach emphasizes that humour usually occurs in situations regarded as pleasant, with the result that experiencing and reacting to humour is usually associated with positive emotions. As a result of conditioning, laughter or even the awareness of humour would eventually come to elicit positive emotions. Finally, humour very often occurs in social settings. Sharing a joke frequently underlines the fact that a particular person is accepted as a member of the group. Shared humour is thus of considerable social significance and is associated with strong positive feelings (the feeling of belonging and being accepted, of having a role in the group, of being equal to the task of getting along with the others in the group). Thus, in addition to its conditioned capacity to activate positive feelings

incompatible with tension, anxiety and the like, shared humour would positively influence the self-image, reinforce the sense of personal worth, and strengthen the ego. These in turn are probably powerful mediators positively influencing the individual's ability to deal in a healthy way with the stress of life.

### **Therapeutic application of humour**

Discussions of the use of humour in therapy range from psychoanalysis (e.g., Baker, 1999) to behaviour therapy (e.g., Ventis, Higbee & Murdock, 2001). The latter authors reported on the successful use of a variant of systematic desensitization that they called "humor desensitization" with a group of students highly fearful of spiders. The essence of systematic desensitization is the pairing of the anxiety inducing stimulus with a competing stimulus that produces a response inconsistent with anxiety. Thus, in the example just given, pairing the spider with a laughter inducing stimulus would ultimately extinguish the anxiety response. Other authors have also reported on the therapeutic use of humour to reduce anxiety and depression (Cann, Calhoun & Nance, 2000).

Richman (1996) concluded that humour can enhance the therapeutic atmosphere and facilitate the therapeutic relationship between therapist and client. Psychoanalytically oriented discussions have emphasized the value of humour in fostering the therapeutic alliance and promoting intimacy, humaneness and directness (for a summary see Haig, 1986). Haig concluded that humour can also make a positive contribution to psychoanalytic therapy by promoting contact with unconscious processes and helping crack rigid defences, by re-

leasing anxiety and tension and thus permitting catharsis, by providing a socially acceptable way of expressing feelings of hostility, and by building ego strength.

In terms of the mechanics of psychoanalytic therapy, humour can widen the scope of the patient's free associations and make countertransference more obvious, for instance if the therapist becomes anxious about the patient's humour. It can also help to break down tabus (by laughing at them) and help patients alter their attitudes to sacred cows, and can improve communication, for instance by making unpalatable interpretations more acceptable to the patient. None the less, although adopting a generally positive attitude, Baker (1999) warned of the dangers of humour in psychoanalytic therapy and cautioned that it should only be used within the framework of an "intact treatment alliance" between client and therapist.

Bloch (1983) drew attention to favourable qualities of humour in group therapy. He concluded that it can facilitate modelling, promote transparency and aid interpretation. It can also foster perspective taking, promote social skills, encourage self-disclosure, strengthen group cohesiveness, foster insight, and reduce tension. More recent discussions of these aspects are those of König (1995), who emphasized facilitation of communication by means of humour, and Buda (1997).

### *Humour as therapy*

Discussion to this point has focused on the use of humour *in* therapy. In the examples above (systematic desensitization, psychoanalysis, group therapy) humour was used to facilitate therapeutic procedures which also take place *without* humour

– the value of humour was that it made these procedures function more smoothly. A somewhat different analysis of the therapeutic application of humour was offered by Cousins (1989): The use of humour *as* therapy. Cousins recovered from a usually fatal disease by following a regimen of watching Marx Brothers movies and episodes of *Candid Camera* – cured by humour! Although the original impression was that Cousins claimed that there was a direct relationship between humour and health, he subsequently emphasized that the connection is between positive emotion and health, humour being simply one way of promoting positive emotions.

The title of Cousins's 1989 book, *Head first: The biology of hope*, indicates clearly that he saw the beneficial effects of humour (or other positive emotions) as arising from their biological action. Earlier discussions in this paper also emphasized that humour affects biological functioning. In a synthesis of relevant research Berk (2001) identified 15 "physiological benefits" of humour. Berk's research implied that it is the physical activity of *laughing* that is beneficial. In an early discussion Koestler (1964) argued that laughter is a crucial factor in the study of humour: Since it is a reflex, it is directly linked to brain functioning and offers a way of studying an emotion (humour) behaviourally. Other researchers too emphasized the effects of laughter. Goldstein (1987) concluded that it reduces arousal, while Grumet (1989) reported that it leads to a sharp drop in sympathetic nervous system excitation. In fact, Fry (1994) pointed out that it impacts on most of the major physiological systems of the human body, the effects including muscle stimulation and relaxation, cardiac muscle exercise, circulatory and respiratory bene-

fits and stimulation of alertness.

Thus, humour seems to have two modes of therapeutic action, the one based on an ongoing disposition to see the humour in things (i.e., what is usually called “sense of humour”), the other on immediate humour responses to situations experienced as humorous, especially laughing. In terms of the distinction offered earlier, laughter is a humour response, and is not the same as the psychological process, sense of humour. What is the relationship between the two? Rotton (1992) has to some extent answered this question by distinguishing between *state* humour (a localized, short term, behavioural response, especially laughter) and *trait* humour (an enduring personal characteristic – sense of humour). It seems that state humour brings immediate, curative benefits such as reduction of an existing anxiety state. These benefits may be partly biological in nature such as positive changes in heart rate, improvement in muscle tone, increased activity of the immune system, etc. Trait humour, on the other hand, involves long term psychological mechanisms that reduce the likelihood that exposure to unfavourable life experiences will have negative effects on mental health. In other words, trait humour may help to “immunize” a person against becoming anxious in the first place.

It seems to be the short term application of humour to produce humour reactions such as laughter, feelings of mirth, or positive mood in general (i.e., state humour) that has the clearest potential for application in therapy. Even in the particularly pessimistic study of Anderson and Arnoult (1989), which reported no buffering effects of trait humour, it was found that the use of state humour (i.e., “topical” application of humour, as it were) helped uni-

versity students suffering from insomnia. The conclusion that state humour is the key element in the use of humour as therapy should not be surprising. Any kind of therapy is an intervention, and the most obvious form of intervention is the activation of new behaviour.

The possibility that there may also be a connection between trait humour and mental health is not inconsistent with the conclusion that state humour offers the most promise as a tool in psychotherapy. Trait humour (sense of humour) interacts with other mediators of the interaction between the individual and negative environmental events – providing some people at least with a buffer against them. In the case of therapeutic application of state humour, the most obvious form being invocation of laughter, it seems logical to hypothesize that the existence of well developed trait humour would make it especially easy for a person to see the funny side of a particular situation, thus making the person susceptible to the effects of state humour. In this sense, even in the case of clients whose sense of humour (trait humour) does not provide them with a long term buffer against negative life experiences, it seems likely to offer a favourable platform for successful or at least easy application of humour as therapy (state humour).

## References

- Anderson, C. A., & Arnoult, L. H. (1989). An examination of perceived control, humour, irrational beliefs, and positive stress as moderators of the relation between negative stress and health. *Basic and Applied Social Psychology, 10*, 101-117.
- Baker, R. (1999). The delicate balance between the use and abuse of humor in the psychoanalytic setting. In J. W. Barron (Ed.), *Humor and psyche: psychoanalytic perspectives* (pp. 109-130). Hillsdale: The Analytic Press.
- Berk, R. A. (2001). The active ingredients in humor: Psychophysiological benefits and risks for older adults. *Educational Gerontology, 27*, 323-339.
- Bloch, S. (1983). Humour in group psychotherapy. *British Journal of Medical Psychology, 56*, 89-97.
- Buda, B. (1997). Humor as therapeutic communication – The use of humor in psychotherapy. *Dynamische Psychiatrie* [Dynamic Psychiatry], *30*, 305-319.
- Cann, A., Calhoun, L. G., & Nance, J. T. (2000). Exposure to humour before and after an unpleasant experience: Humor as a preventative or a cure. *Humor: International Journal of Humor Research, 13*, 177-191.
- Cann, A., Holt, K., & Calhoun, L. G. (1999). The roles of humor and sense of humor in responses to stress. *Humor: International Journal of Humor Research, 12*, 177-193.
- Cousins, N. (1989). *Head first: The biology of hope*. New York: Dutton.
- Danzer, A., Dale, J. A., & Klions, H. L. (1990). Effect of exposure to humorous stimulation induced depression. *Psychological Reports, 66*, 1027-1036.
- Deaner, S., & McConatha, J. (1993). The relationship of humor to depression and personality. *Psychological Reports, 72*, 755-763.
- Eysenck, H. J. (1972). Introduction. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp. v-xv). New York: Academic Press.
- Franzini, L. R. (2001). Humor in therapy: The case for training therapists in its uses and risks. *Journal of General Psychology, 128*, 170-193.
- Freud, S. (1905). [1960]. *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Norton.
- Fry, W. F. (1994). The biology of humor. *Humor: International Journal of Humor Research, 7*, 111-126.
- Galloway, G. & Cropley, A. J. (1999). Benefits of humour for mental health: Empirical findings and directions for further research. *Humor: International Journal of Humor Research, 12*, 301-314.
- Goldstein, J. H. (1987). Therapeutic effects of laughter. In W. F. Fry & W. Salameh (Eds.), *Handbook of humor and psychotherapy: Advances in clinical uses of humor* (pp. 1-19). Sarasota, FL: Professional Resources Exchange, Inc.
- Grumet, G. W. (1989). Laughter: Nature's epileptoid catharsis. *Psychological Reports, 65*, 1059-1078.
- Haig, R. A. (1986). Therapeutic uses of humour. *American Journal of Psychotherapy, 40*, 543-553.
- Hampes, W. P. (2001). Relations between humor and empathic concern. *Psychological Reports, 88*, 241-244.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*.

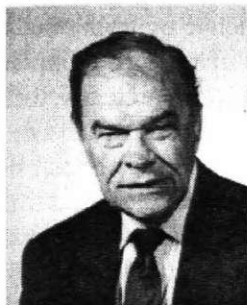
- New York: Macmillan.
- Konig, K. (1995). Humor in group therapy. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* [Group therapy and group dynamics], 31 (1), 16-22.
- Kuiper, N. & Martin, R. (1993). Humor and self-concept. *Humor: International Journal of Humor Research*, 6, 251-270.
- Leber, D. A., & Vanoli, E. G. (2001). Therapeutic use of humor: Occupational therapy clinicians' perceptions and practices. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 221-226.
- Lefcourt, H. M. (2001). The humor solution. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 68-92). New York: Oxford University Press.
- Lefcourt, H. M., Davidson-Katz, K., & Kueneman, K. (1990). Humor and immune-system functioning. *Humor*, 3, 305-321.
- Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidotes to adversity*. New York: Springer.
- Linn, M. W., Linn, B. S., & Jensen, J. (1984). Stressful events, dysphoric mood, and immune responsiveness. *Psychological Reports*, 54, 219-222.
- MacHovec, F. J. (1988). *Humor: Theory, history, applications*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504-519.
- Martin, R. A., & Dobbin, J. P. (1988). Sense of humor, hassles, and Immunoglobulin A: Evidence for a stress-moderating effect of humor. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 18(2), 93-105.
- Perlini, A. H., Nenonen, R. G., & Lind, D. L. (1999). Effects of humor on test anxiety and performance. *Psychological Reports*, 84, 1203-1213.
- Porterfield, A. L. (1987). Does sense of humor moderate the impact of life stress on psychological and physical well-being? *Journal of Research in Personality*, 21, 306-317.
- Prerost, F. J. (1983). Locus of control and the aggression inhibiting effects of aggressive humor appreciation. *Journal of Personality Assessment*, 47, 294-299.
- Prerost, F. J. (1993). Presentation of humor and facilitation of a relaxation response among internal and external scorers on Rotter's scale. *Psychological Reports*, 72, 1248-1250.
- Richman, J. (1996). Points of correspondence between humor and psychotherapy. *Psychotherapy*, 33, 560-566.
- Rotton, J. (1992). Trait humor and longevity: Do comics have the last laugh? *Health Psychology*, 11, 262-266.
- Stone, A. A., Marco, C. A., Cruise, C. E., Cox, D. S., & Neale, J. M. (1996). Are stress-induced immunological changes mediated by mood? A closer look at how both desirable and undesirable daily events influence S-IgA antibody. *International Journal of Behavioral Medicine*, 3(1), 1-13.
- Thorson, J. A. (1985). A funny thing happened on the way to the morgue: Some thoughts on humor and death, and a taxonomy of the humor associated with death. *Death Studies*, 9, 201-216.
- Ventis, W. L., Higbee, G., & Murdock, S. A. (2001). Using humour in systematic desensitization to reduce fear. *Journal of General Psychology*, 128, 241-253.
- Weaver, S. T., & Wilson, C. N. (1997). Addiction counselors can benefit from appropriate humor in the work setting.

*Journal of Employment Counseling*,  
34(3), 108-114.

White, S., & Camarena, P. (1989). Laugh-  
ter as a stress reducer in small groups.  
*Humor: International Journal of Hu-  
mor Research*, 2, 73-79.

Yovetich, N. A., Dale, J. A., & Hudak, M.  
A. (1990). Benefits of humor in reduc-  
tion of threat-induced anxiety. *Psycho-  
logical Reports*, 66, 51-58.

# Observations in Group Psychotherapy with American Combat Veterans of the Vietnam War



**Juris G. Draguns**

**John G. Sineps**, V. A. Hospital Minneapolis, MN USA

**Juris G. Draguns**, Pennsylvania State University, University Park, PA USA

**E**xperiences are reported with Vietnam

War combat veterans who were treated for posttraumatic stress and adaptation pro-

blems with group psychotherapy in 1981-1983. There were 8 groups with a total of 90 members which met for 7 weeks within a day-hospital program. Treatment issues focused on: (1) experience of guilt, widespread yet expressed in an individual manner; (2) anger generalized, displaced, and inverted; (3) suicidal ideas, affect, and preoccupations; (4) alcohol and drugs as medication, escape, and (pseudo) solution; (5) helplessness, hopelessness, and vulnerability; (6) disrupted relationships within family and community. Benefits included: (1) reduction of suicidal risk; (2) freedom from alcohol and drugs, at least temporarily; (3) learning from the experience of, and obtaining support from other people, in the group and elsewhere; (4) increased cognitive and affective understanding of, and tolerance for, personal problems; (5) enhancement of hope and self-efficacy. None of the problems were fully resolved, and follow-up was recommended. These experiences are compared with those of the Afghanistan War veterans, in the Baltics and elsewhere, and of the survivors of other conflicts, e.g., the French

in Algeria and Portuguese in Angola, and more systematic comparisons of responses to combat stress across cultures are envisaged.

**Keywords:** group psychotherapy, posttraumatic stress, adaptation.

## Background

In 1981, six years after the fall of Saigon, Vietnam War was a nightmare that most Americans were eager to forget. Yet, for many veterans who had returned from the battlefields the emotional scars had not healed. Public opinion in the United States avoided coming to grips with the aftermath of the traumatic experience that fighting men had endured in Vietnam. In their communities, there was little help and less empathy with their suffering. Even within the veterans' families, bafflement, incomprehension, and avoidance prevailed. These frustrating experiences passed largely unnoticed by the general public nor were they prominently publicized by the American mass media. Even the mental health professions were slow to take note of the scope and seriousness of re-adaptation and reintegration problems encountered by a great many Vietnam veterans. Indeed, the opinion was sometimes heard that the par-

ticipants in the Vietnam conflict had weathered the stresses of conflict rather well, by comparison with their predecessors in Korea and World War II. Somewhat hastily, these impressions were attributed to the greater flexibility and availability of psychiatric services within a short distance from the sites of actual combat. The few counselors and therapists in direct clinical contact with Vietnam veterans knew better (see Figley & Leventman, 1980). It would be several years before a body of solid, systematic, and quantitative research data would emerge on the personal impact of the war upon combat veterans. By now, we know on the basis of the massive National Vietnam Veterans Readjustment Study (NVVRS) (Kulka, Schlenger, Fairbank, Hough, Jordan, Marmar & Weiss, 1990) that over a third of the Vietnam veterans met the diagnostic criteria for post-traumatic stress disorder (PTSD). The most characteristic symptoms of the veterans were found to be the repeated, involuntary experience of life-threatening and other stressful events encountered in Vietnam, accompanied by avoidance of such recollections through numbness or unresponsiveness, as well as through hyperarousal, as exemplified by anger outbursts, exaggerated startle reflex, and disrupted sleep. Perceptive clinical accounts (e.g., Egendorf, 1985; Figley & Leventman, 1980; Hendin & Haas, 1984) confirm and amplify these findings. In particular, they highlight the markedly increased risk of suicide and disproportionate incidence of drug and alcohol abuse, typically initiated after, rather than before or during, the tour of duty in Vietnam (Hendin & Haas, 1984).

Against this background, efforts were undertaken by the Department of Veterans Affairs (formerly, Veterans Administration)

to provide therapeutic services to veterans in need of such help (Kulka et al., 1990). Some of the more traumatized returnees flocked to the outpatient, day hospital, and residential facilities of the Veterans Administration (VA) for the medical and psychiatric services to which, by law, they were entitled. At the Minneapolis VA Hospital, administrators and clinical staff responded to this challenge by trying out several combinations of focused group and individual interventions. Eventually, therapists settled upon the format of closed, limited duration groups. It was hoped that this avenue of service would benefit the greatest number of help-seekers within the shortest period of time. It was also thought to be more expedient, equitable, and realistic than offering long-term intensive and individualized services for a select few while placing everybody else on a waiting list for a long and uncertain period of time.

## Purpose

This is the account of observations by the senior author who was one of the initiators of the program and who functioned as a therapist with groups of Vietnam combat veterans from 1981 to 1983. This report is entirely qualitative, clinical, and experiential. As such, it is subject to all the limitations inherent in this type of documentation. The impressions to be reported here are to be regarded as potential hypotheses, to be confirmed or refuted by more systematic and objective data.

## Interventions

Each group met for a period of seven weeks. Group therapy sessions lasted 2 hours each, twice a week. A total of 90 ve-

terans took part in the program. The average number of members per group was 11, with a range from 8 to 20. All participants were male. There were eight such groups during the period covered in this report.

Participation was open to anyone who has experienced combat in Vietnam and who was requesting this service. Since psychotherapy was a new concept for many veterans, it was introduced through a verbal description and a video. Questions were answered, concerns allayed, and misconceptions corrected in a factual and straightforward manner. Considerable ambivalence was experienced by some veterans, and the decision to join often involved a process over time.

## Participants

Those veterans who opted for these services presented a combination of intrapsychic symptoms, relationship problems, and social difficulties. Their distress revolved around depression and anxiety and often included nightmares, flashbacks, emotional outbursts alternating with numbness, and other manifestations associated with PTSD. Many of the group members felt frustrated in their quest for belonging to their families and communities. Social ties were severed or strained, both within and outside the family, in many cases. Loneliness and alienation were widespread. Employment was often erratic and income, inadequate. Social and legal problems were frequent.

## Presenting Problems

The following presenting problems were recurrent:

(1) Guilt appeared in many guises and varied in specificity, intensity, constancy,

and rationality. Sometimes it revolved around an actual incident, at other times it was experienced as a vague and general sense of self-blame and self-rejection. In some cases, survivor guilt was detectable, although its explicit articulation was not typical. A case in point is that of an African-American - one of the few among the group participants - saved by his white buddy who died in the process. His feeling of guilt triggered a strident espousal of the cause of interracial integration, which by many African-Americans of his generation was regarded with ambivalence. More frequently, however, guilt was focused on concrete, often violent, events. Several instances of self-blame for children's death stand out in this connection, even if the children were suspected for knowingly or otherwise carrying ammunition for the Viet Cong.

(2) Acknowledging and handling anger was even a more prominent challenge that many veterans brought to the group. Anger was directed against a variety of objects, American and Vietnamese, with frequent and sudden shifts. An important source of frustration and subsequent aggression, on the verbal level, was the incomprehension that the veterans encountered upon return. They were sensitive to being manipulated or exploited by both opponents and defenders of the Vietnam War. More generally, they reacted with anger to the repeated experiences of being brushed aside and the lack of empathy or even interest in what they had gone through. Personal and social difficulties as well as bureaucratic hassles and economic problems would often trigger anger.

(3) Preoccupation with death, one's own or others', was another important theme. Suicidal ideation and imagery were promi-

ment and suicidal intentions were not infrequently voiced. One veteran, for example, entered the group with the explicit intention to inflict his own death, with only the time and the manner left open. However, this decision was not consummated during the existence of his group or after termination. Suicidal themes varied across members in intensity and specificity; they fluctuated along the same lines within individuals over time.

(4) Drugs and/or alcohol were often used to counteract physical pain and relieve psychic suffering, to provide instant escape from difficult and intractable problems, or to supply illusory solutions. Parallel to the findings of NVVRS (Kulka et al., 1990), drugs and alcohol were usually abused in relation and often in reaction to the traumatic experience in Vietnam rather than on a characterological basis, deeply embedded in personality.

(5) Veterans also brought to the groups the triad of hopelessness, helplessness, and vulnerability, although in line with male North American norms for their generation they voiced depressive affect hesitantly and indirectly, at least in the beginning.

(6) Another widely shared characteristic was the disruption of intrafamily and psychosexual relationships. Divorces, separations, rejections, and conflicts contributed to generalized bitterness, promoted a sense of alienation, and counteracted hope of breaking out of social and affective isolation. In the words of Figley and Leventman (1980), Vietnam veterans often felt like "strangers at home."

## Observed Changes

The apparent gains of the group experience are presented under several headings.

First, two surprising findings. Only five veterans dropped out of the groups after they had started. The fact that the vast majority continued to termination may be a preliminary operational measure of commitment and persistence. Sobriety was stipulated as a condition for group participation, and no instances of detectable drunkenness occurred. Thus, this minimal criterion was fully met in all groups.

In addition to these two incidental impressions, group experience appeared to be associated with the following effects:

(1) Although suicidal themes did not vanish, they seemed to be much reduced in prominence and intensity. Related to it, an increased interest in the outside world reappeared, together with a new willingness to start new projects.

(2) A shift was apparent in attitudes toward alcohol and drugs. We do not know to what extent this realization translated into long range commitment and a permanent change in drinking behavior. However, over the period of observation and follow-up a clear majority of group members remained alcohol and drug free.

(3) Beyond symptom reduction, such adverse psychological states as helplessness, hopelessness, vulnerability, and isolation were substantially reduced. However, this progression has not been continuous or linear. In several groups crumbling of defenses occurred by the third week. Apparent invulnerability and self-sufficiency gave way to a sense of hopelessness and helplessness. Losses experienced but not fully acknowledged could now be mourned and pent-up emotions, expressed. Following such cathartic experience, several group members stated that they had acquired "tools" for handling stress, moderating feelings, and changing their habi-

tual overlearned responses.

(4) Important changes are plausibly traceable to the group format of intervention. Specifically, participants enhanced their self-understanding and modified their attitudes and actions through interaction with, and observation of, their fellow group members. An increased self-awareness and self-acceptance were thereby promoted, recognition of human similarities and commonalities increased, and empathic and perspective taking skills built up.

(5) The ultimate result of the group experience, only partially achieved at best, has been the recapture of hope and restoration of self-efficacy (Bandura, 1977, 1978). Desirable goals have come to be seen, once again, as being worth striving for and personal resources to be considered adequate for the attainment of important objectives. As a result, the self is experienced in a more positive way which, in turn, stimulates more active and effective coping.

Thus, the seven-week program helped to open the way for the veterans to come to grips with their traumatic experience, although not to overcome it. For that, extensive follow-up opportunities would be necessary, which the VA Hospital has endeavored to provide. The task of integrating Vietnam combat experience into veterans' self-concepts and patterns of adaptation often requires years, and may extend over decades.

## Implications

The psychological literature on the Vietnam War veterans is vast (e.g., Egendorf, 1985; Figley & Leventman, 1980; Hendin & Haas, 1984; Kulka et al. 1990). As a result, more information has been gathered

and integrated on soldiers who have survived this conflict than on the veterans of any of the earlier wars in which the United States was involved. The manifestations of Vietnam veterans' PTSD and of other combat-related disorders are well documented as are their responses to various interventions. However, it should not be overlooked that over the period of the last forty years protracted warfare has raged in several other regions of the Third World. Soviet Army fought the *mujahedeen* in Afghanistan, France battled Algerian rebels, and Portugal was involved in a protracted guerrilla war waged in Angola and elsewhere. At the time of this writing, Russia continues to be embroiled in a similar conflict in Chechnya. In all of these wars, a modern army has been pitted against a guerrilla force fighting on a familiar terrain against a culturally alien adversary. Each of these conflicts has generated psychiatric casualties as well as a host of post-war adaptation problems some of which reverberate to this day. These periods of hostilities have also produced clinical and research reports on the mental health issues faced by the veterans of these struggles (e.g., Porot, 1956). It is remarkable that none of the North American authors who have written about the adjustment and treatment issues have paid attention to the problems of veterans of the other armies engaged in the post-World War II conflicts in the Third World. Indeed, our search of literature has not uncovered a single instance of these plain wars being mentioned, let alone any discussion of the clinical problems generated by them. In our view, it is high time to overcome this cultural and national encapsulation and to embark upon a comparison of such experiences. What are the culturally constant and the culturally

variable components of these conflicts and of their aftermath? Are "the shock of entry, the first encounter with death and mortality, the fears and decisions, the actual contact with the enemy, the losses of comrades, the desire for revenge, the rush of combat, the total exhaustion afterward, the fear of capture and mutilation, and the acceptance and even the resolution to die," (Sineps, 1983, p. 8) universals of combat experience? And what about the differences in personal reactions, psychiatric symptoms, mechanisms of adaptation, and other relevant characteristics among the veterans of the above four nations? The first step to that end, would be the review and integration of the respective clinical and research literature about the experiences and problems of the returnees of these several conflicts. At this point, we are aware of the report by the French military psychiatrist Porot (1956) which may have been the first published reference on this subject. Are there comparable reports of group intervention to the experiences we have just described in Minneapolis?

Some recent Russian sources on returnees from the Chechnya and Afghanistan conflicts have been brought to our attention.<sup>1</sup> They shed light on the questions we have raised. (Andreyeva, 1999; Kitayev-Smyk, 1998; Pykhteyev, Lavrov, Kozlova & Kotalevskaya, 1998; Tsygankov, 1991). Collectively, they document an intricate pattern of readily apparent similarities and of sometimes subtle differences between North American and Russian combat veterans. In both countries, symptoms of PTSD are prevalent (Andreyeva, 1999). At the Omsk Regional Rehabilitation Center in Siberia, (Pykhteyev et al., 1998), 60 to 80 percent of the patients with combat experience in the Afghanistan and Chechnya

conflicts met the diagnostic criteria of PTSD, operationally defined in the same manner as in the United States (e.g., Kulka et al., 1990). Pykhteyev et al., however, also emphasize the adaptive responses of Russian veterans to the challenges of post-war adaptation, as exemplified by deliberate self-control, immersion into work or other constructive activity, and minimization or denial of presenting problems. Internal control, independent orientation, and concern with the preservation of social status were found to be predictors of successful re-adaptation and of overcoming of post-traumatic stress experiences. Tsygankov (1991) called attention to the disproportionate incidence of drug and alcohol problems among Russian combat veterans, although apparently not to the same degree as documented in the NVVRS in the United States (Kulka et al., 1990). On the basis of extensive clinical experience, Kitayev-Smyk (1999) proposed a promising typology of the veterans of the Chechnya conflict who were suffering from PTSD, based on the prominence of anxiety, regression, and rage, respectively. He also introduced another, more broadly based, clinical classification of maladaptive reverberations of various types of combat experience and its violent distortions and exaggerations. It would be worthwhile to investigate the relevance of these categories through biographical recollection and behavioral observations both in Russia and the United States. Eventually, multivariate statistical research might be envisaged to further substantiate these types and to ascertain possible cross-cultural differences along these dimensions. Kitayev-Smyk

<sup>1</sup> We express our sincere appreciation to Kristīne Maslovskā for making these references available to us.

(1998) also hypothesized that the high suicide rate of Vietnam veterans would not be duplicated among the recent veterans of the Chechnya conflict. In his view, Vietnam veterans found themselves rejected and superfluous in the prosperous post-Vietnam War American society. Russian veterans would have more ample opportunities to pour their energy into responding to the challenges posed by the decline of the economy and the need to reverse it. The sources examined have less to say about the specific features of therapeutic intervention, although their authors recognize the need for tailor-made, focused techniques and programs, designed for veterans individually and in groups and providing for participation of their families.

Veterans of Afghanistan conflict are well known to the therapists and counselors in the three Baltic countries. What are their personal and social characteristics, their symptoms and unresolved problems, their memories of the past and perceptions of the present, their adaptive and maladaptive mechanisms? United States researchers have uncovered a number of ethnocultural differences in the clinical manifestations

and treatment responses of Vietnam War veterans (e.g., Rosenheck & Fontana, 1996; Schlenger & Fairbank, 1996). In a very different sociohistorical context, it would be desirable to explore the possibility of such differences within and across the Baltic states, first biographically and clinically, and eventually by means of systematic statistical research.

Wherever extreme stress occurs and is eventually remediated, the response to it is co-determined by the immediate stressful stimulus, the context in which it occurs, the uniquely personal and the culturally shared experiences of the respondent, and the choices that are open to her or him in the specific situation (cf. Draguns, 1996). This framework might guide future investigators in their attempts to disentangle the panhuman and culture-specific components of human reactions in armed conflicts, especially those fought at culturally different and geographically remote locations. More important, such information may result in enhancing the cultural appropriateness and clinical sensitivity of therapeutic interventions.

## References

- Andreyeva, I. L. (1999). Reabilitatsiya uchastnikov vooruzhennykh konfliktov (Rehabilitation of combat veterans). *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 10 (2), 70-71.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Draguns, J. G. (1996). Ethnocultural considerations in the treatment of PTSD: Therapy and service delivery. In A. J. Marsella, M. J. Friedman, E. T. Gerrity, & R. M. Scurfield (Eds.), *Ethnocultural aspects of post-traumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications* (pp. 459-482). Washington: American Psychological Association.
- Egendorf, A. (1985). *Healing from the war*. Boston: Houghton Mifflin.
- Figley, c. R., & Leventman, S. (Eds.) (1980). *Strangers at home: Vietnam veterans since the war*. New York:

- Praeger.
- Hendin, H., & Haas, A. P. (1984). Wounds of war. *The psychological aftermath of combat in Vietnam*. New York: Basic Books.
- Kitayev-Smyk, L. (1998). Vozvroschentsy (Returnees) *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2 (8), 21-24.
- Kulka, R. A., Schlenger, W. E., Fairbank, J. A., Hough, R. L., Jordan, B. K., Marmar, C. R., & Weiss, D. A. (1990). *Trauma and the Vietnam war generation: Report of findings from the National Vietnam Veterans Readjustment Study*. New York: Brunner/Mazel.
- Porot, M. (1956). Les rétentissements psychologiques des événements d'Algérie. (Psychological reverberations of the events in Algeria). *Annales Médico-Psychologiques*, 116(2), 622-636.
- Pykhteyev, B. A., Lavrov, Y. V., Kozlova, M. L., & Kotelevskaya, I. S. (1998). Psikhosotsial'naya reabilitatsiya uchastnikov boyevykh deystviy (Psychological rehabilitation of combat veterans). *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2 (8), 67-70.
- Rosenheck, R., & Fontana, A. (1996). Ethnocultural variations in service use among veterans suffering from PTSD. In A. J. Marsella, M. J. Friedman, E. T. Gerrity & R. M. Scurfield (Eds.) *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications* (pp. 483-504). Washington: American Psychological Association.
- Schlenger, W., & Fairbank, J. (1996). Ethnocultural considerations in understanding PTSD and related disorders among military veterans. In A. J. Marsella, M. J. Friedman, E. T. Gerrity & R. M. Scurfield (Eds.) *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications* (pp. 415-438). Washington: American Psychological Association.
- Sineps, J. G. (1983). Vietnam veterans' program at the Day Hospital of the Minneapolis VA Medical Center. Unpublished Report.
- Tsygankov, B. (1991). *PTSD in Soviet veterans of the war in Afghanistan*. Paper at the Annual Meeting of the American Psychiatric Association, New Orleans.

# Explaining an Out-group's Political Behavior from Four Different Perspectives



Ivars Austers, Henry Montgomery, Department of Psychology, Stockholm University, Sweden

A total of 192 undergraduate students explained actions by a political union that was an out-group in relation to the participants. The between-subjects design included four perspectives: own, out-group's, out-group reflected (a judgment of what the out-group members think about the opinion of participant's group), and student (more distanced from the judgment object) perspective. There was a predominance of psychological (internal) reasons over situational (external) reasons in the explanations of the behavior of the out-group from the own and the out-group reflected perspectives, while there were only nonsignificant differences between the two types of reasons when the out-group's and the student perspectives were used. The results suggest asymmetry in perception of the divergence between own view and out-group's view: the same perspective difference was obtained from the participants' perspective and from how the participants thought from the out-group's perspective.

**Keywords:** political behavior, explanations, perspectives.

There is evidence that people are able to judge from another group's perspective when they are asked. For instance, Zukier and Pepitone (1984) found that their participants could be induced to take a scientific or a clinical perspective when responding to a task involving quantitative judgments. The scientific position emphasized base-rate information, while the clinical position emphasized information on singular events, meaning that people can take the perspective of different social roles in their judgments. Additional evidence comes from a study by Kemdal and Montgomery (in press). They found that both researchers using animal experimentation and people objecting to animal experimentation were able to justify the different attitudes towards animal experimentation from the opponent's perspective. That is, both groups were able to imagine each other's answers when changing perspectives. Austers (in press) studied explanations by Latvian and Russian schoolteachers of positive and negative behaviors from one's own perspective and from the perspective of an ethnic out-group member. The results showed that the participants when taking the out-group's perspective were able to reproduce the pat-

term of attribution commonly found when explaining in-group and out-group behavior from one's own perspective.

How is it possible that people have this ability to switch between different perspectives? To address this question, we will first examine what it means to judge a person (i. e., a social object) from a certain perspective. Montgomery (1994) outlined a theory on how a subject judges an object from a given perspective (see also Montgomery, 2000). The perspective is assumed to follow from identifying oneself with an entity (e. g., a group, a role, or a specific person), which have certain interests. If the object is perceived as "friendly" in relation to these interests, it will be perceived from an inside perspective, that is, the object is seen as affiliated with the subject. As a consequence, the object's behavior will be interpreted in the same positive light as when the subject interprets his or her own behavior. For example, in-group members will typically be seen from an inside perspective and, hence their behavior will be interpreted in a positive manner. By contrast, objects that are believed to function independently of subjects' interests will be seen from an outside perspective, which in turn implies that subjects will be on their guard in relation to the objects and interpret their behavior in a critical, negative light. This may typically happen when an out-group member is evaluated.

According to the perspective theory, to switch perspective will be equivalent to adopting another identification and to experiencing the object in the light of the interests associated with that identification. Such perspective shifts could be temporary. For example, a subject perceiving an in-group member could for a moment imagine how that person will be perceived from

an out-group's perspective and as a consequence imagine how the person could be seen in a more negative light. Conversely, a person evaluating an out-group member may imagine how the person would be evaluated more positively from a member of that person's in-group.

It should be noted that in such perspective shifts the *same* object (i. e., an object with certain features) is seen from different viewing positions. This means that the perspective shift does not necessarily require new knowledge about the object. What happens in the perspective shift is that different features become salient out of a certain set of features that the subject knows about independently of the perspective. For example, a person who is restrictive with money, a feature that may be associated with both greediness and thrift, may be experienced as *more* or *less* greedy or thrifty dependent on the perspective.

The present study is focused on people's ability to explain an out-group's behavior from different perspectives. To have an attitude and to follow it in behavior means to place oneself in a public debate (Billig, 1991). Attitudinal behavior has to be justified and defended in a social context against defenders of other attitudes (Billig, 1991, Kemdal & Montgomery, in press). This means that it will be useful to take the opponent's perspective in order to find persuasive arguments against this perspective.

Traditionally, the term "causes" has been used in research on how people explain others' behavior. For instance, Hewstone (1990) or Fiske and Taylor (1991) refer to "causal" analysis when reviewing attribution research. However, as Locke and Pennington (1982) argued, people only give causal explanations when a scientific/

objective explanation of behavior is asked for (see also Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce, & Nelson, 2000). Normally, people will refer to "reasons", that is aspects of themselves or situation that are believed to explain intentional behavior. Thus, in line with this observation we cannot speak about causal attributions when people express their beliefs about what made a person to act in a way he or she acted. Locke and Pennington (1982) distinguished between situational and psychological *reasons* instead of situational or personal *causes*. Situational reasons explain behavior by referring to some belief about the situation, while psychological reasons explain behavior by referring to some belief about the actor.

In the present study attitudinal/controversial behavior associated with certain interests is approached at an intergroup level. Presumably, people will not be interested in justifying or defending an out-group's attitudinal behavior associated with an out-group's interests, which may contradict with people's own interests. If this is the case, then the out-group's behavior will be explained without justifying or defending the position. This could be achieved by referring to psychological reasons. Reasons as explanations for attitudinal behavior could be also be given from one's own or the in-group perspective. However, a different motivation will be activated in this case. With respect to the out-group's attitudinal behavior the explanation would be expected to be anchored more in beliefs about the acting group in contrast to beliefs anchored in external, socially shared reality (situational reasons) that are used by the in-group members' themselves to justify their attitudinal behavior (Kemdal & Montgomery, in press).

## The present study

For the purposes of the present study we collected data in Latvia. We studied explanations for actions performed by the political party For Human Rights in a United Latvia (PCTVL, Latvian abbreviation). A few weeks before the data collection commenced PCTVL attracted media attention by their plans to undertake a non-violent civil disobedience action against the state language law. The informed consensus describes PCTVL as a political organization representing the interests of the Russian speaking population of Latvia.

We may expect that beliefs (reasons) associated with controversial behavior performed by an out-group will be psychologically anchored from the own perspective, i.e., reasons will be more psychological than situational (prediction 1). Meanwhile, if people take the out-group's perspective (direct out-group's perspective) on the controversial issue, they will try to justify the behavior by explaining it by situational reasons (prediction 2).

The two predictions described above have been shown to be valid by, for instance, Kemdal and Montgomery (in press). However, in the present study we assessed only one group and its representatives did not know in person members of PCTVL. By contrast, in the Kemdal and Montgomery (in press) study animal researchers and protectors knew representatives of the opposing group personally and could have heard reasons given by members of the opposing group to justify the group's attitudes. If people are able to imagine how the rival group should justify their behavior without hearing potential justifications from rival group members, then this ability reflects evidence that

people imagine themselves as being representatives of the other group and reason *as if* they were identified with this group more clearly than in cases where they know (have heard/ read) what the other group's members think. If people are capable of imagining how the opponents' group will justify their actions, then from this out-group's perspective people would also be able to imagine how out-group members would think about how the group of the perspective taker explain their behavior (reflected out-group's perspective). Thus, the reflected out-group's perspective could be expected to give more psychological than situational reasons (prediction 3).

The Prediction 3 is deducible both from Perspective theory (Montgomery, 1994) and Social-Categorization theory (Turner et al., 1987). To shift perspective, that is, to take a we-oriented inside perspective implies identifying oneself with the out-group's interests. The interests are then to explain behavior in predominantly situational reasons. However, in a situation suggesting an intergroup differentiation a different pattern of explanation is expected in association to how an out-group is thought to explain their out-group's behavior (i. e., the judge's in-group): "my" group is seen as having different interests in comparison to "their" interests and different means more psychological reasons in case of "their" explanations.

We also included a perspective that is more distanced from the judgment object in comparison to the three first, viz., the position of "a female student from the Netherlands working on her thesis on ethnic relations in Baltic countries after the collapse of the Soviet Union". We predicted

that this perspective would facilitate a more objective position on the issue, i.e., to take different viewing angles and distances when judging the object leading to both situational and psychological reasons as explanations for the controversial behavior (prediction 4).

In addition, we wanted to see whether there are variables interfering with ability to reason from different groups' perspectives. We assumed that level of ethnic identification, level of perceived conflict, and beliefs associated with the group whose behavior has to be explained may influence judgments. Meanwhile, background theories (e.g., stereotypes) and socially shared (generally accessible) information will provide beliefs to be associated with intergroup differences. Explanations given for both in- and out-group behaviors have to fit these beliefs and to provide the explainer with a positive self-image (Hewstone, 1989). It has been shown that, at least in certain cases, group identification may have a biasing impact on judgments related to intergroup issues (e.g., review by Brown, 2000). It has also been shown that the perceived conflict affects the way people think about out-group members. For instance Strutch and Schwartz (1989) showed that the perceived conflict is related to perceived traits and values of the out-group. In the present study perceived conflict could interfere with hypothesized explanations, that is, one might have difficulty in thinking "as they do". We included assessment of perceived conflict, beliefs associated with PCTVL, and ethnic identification in the study design to test their effect explanations from perspectives representing different out-groups.

## Method

### *Participants.*

A total of 192 undergraduate students in economy, political science, public relations, and medicine from several Latvian universities, all ethnic Latvians, participated in the study on a voluntary unpaid basis. The questionnaires from seventeen respondents were not used either because of missing information or because of explicitly stated unwillingness to participate. The data reported in this article are based on answers by 175 respondents (121 females), mean age = 19.16,  $SD = 1.49$ .

### *Questionnaire and design.*

Participants received a questionnaire containing a news agency news report describing recent political activities by PCTVL and several questions through which they could express their beliefs and opinions about the PCTVL activities described in the news report. First, participants had to give open-ended responses about "why do PCTVL members act as described in news report". We used a between-group factorial design with four different perspectives of explanations representing independent factors with different questions for each perspective. For the Own perspective the question was "Why do you think PCTVL members act as described in the news report"; for the PCTVL-direct - "Imagine that you are a PCTVL member. Why do you think you (as a PCTVL members) act as described in the news"; for the PCTVL-reflected - "Imagine that you are a PCTVL member. How do you think as a PCTVL member Latvians would explain why you (PCTVL members) act as described in the news"; and for the Student perspective - "Imagine that you are a female student from

the Netherlands working on her thesis about ethnic relations in Baltic countries after the collapse of the Soviet Union. What do you think as a student from the Netherlands is the reason why PCTVL members act as described in the news?"

After giving explanations for the PCTVL actions, respondents answered the following questions about general beliefs associated with PCTVL actions. To what extent would PCTVL goal attainment damage your personal goal attainment? To what extent does PCTVL goal attainment damage goal attainment by Latvians in general? To what extent could PCTVL actions be regarded as aggressive? To what extent could PCTVL actions be regarded as legitimate? To what extent could PCTVL demands be regarded as reflecting the interests of Russians living in Latvia? To what extent could PCTVL demands and actions be regarded as arising from concern for the society of Latvia in general? To what extent are PCTVL demands and actions determined by concern for their own political career? To what extent are PCTVL demands and actions derived from concern for material gain? To what extent do PCTVL demands reflect adequate understanding of the political situation in Latvia? The questions were answered on a seven-point scale ranging from "not at all" to "to a very high extent". We also had eight questions measuring the level of ethnic identity of the participants (based on Brown, Condor, Mathews, Wade, & Williams, 1986), like "I am a person who identifies with Latvians", and "I am a person who criticizes Latvians". The ratings were made on a five-point scale (1 = "never", 2 = "seldom", 3 = "sometimes", 4 = "often", 5 = "very often").

The perceived conflict was assessed by

two questions: "To what extent would attainment of PCTVL goals damage attainment of your own goals?" and "To what extent would attainment of PCTVL goals damage goal attainment of the Latvian community?" The answers were given on a seven-point scale ranging from 1 = "not at all" to 7 = "to a very high extent".

### Coding of data.

First, the explanations of PCTVL behavior were divided into the smallest possible meaningful units. Second, two independent judges classified them as *personality*, *intentional* or *situational* reasons. The first two taken together formed *psychological* reasons (cf. Locke & Pennington, 1982). Explanations were classified as personality reasons if they referred to personality traits or personality forming variables (e.g., "had a hard childhood", or "are stupid"). Reasons were classified as intentional if they concerned intentions of PCTVL members ("they want to obtain a certain influence", "they are trying to split the society"). Explanations were coded as situational if they referred to the social situation ("Russians in Latvia are not united") or to PCTVL members as passive receptors ("Their self-confidence is damaged"). The inter-judge agreement was 95.7%. After discussion of the disagreements, an agreement rate of 100% was achieved.

## Results

First we analyzed reasons coded as situational and psychological (personality plus intentional). We computed a Psychological-Situational index variable for each participant by subtracting the number of situational reasons from the number of psychological reasons and divided the dif-

ference by the total number of reasons given (largely in line with the procedure followed by Kemdal & Montgomery, in press). An index value of  $-1.00$  means that only situational reasons were given, while  $+1.00$  means that only psychological reasons were given. Group means and standard deviations of the indexes are given in Table 1.

**Table 1. Psychological-Situational and Situational Order Indexes for Reasons as a Function of Different Perspectives and Number of Given Reasons**

	Perspective			
	Own	PCTVL direct	PCTVL reflected	Student from the Netherlands
<b>Psychological-Situational index</b>				
M	.75a	.45b	.68ab	.43b
SD	.48	.66	.58	.78
<b>Situational Order index</b>				
M	.12a	.27b	.15ab	.30bc
SD	.25	.34	.29	.40
<b>Type of reasons</b>				
<b>Personality</b>				
M	.09	.05	.23	.00
SD	.47	.30	.62	.00
<b>Intentions</b>				
M	2.00	2.04	1.80	1.87
SD	1.13	1.49	1.07	1.47
<b>Situational</b>				
M	.33	.78	.40	.69
SD	.67	.82	.87	1.14

*Note.* Subscripts a, b, and c indicate a horizontal within-group comparison. Means in each row that do not share at least one common subscript letter are significantly different (least significant difference test,  $p < .05$ ).

We conducted a one-sample t-test on Psychological-Situational indexes for each perspective separately. The results showed that there were significantly more psychological than situational reasons from the Own ( $t(44) = 3.44, p < .001$ , one-tailed) and the PCTVL-reflected ( $t(39) = 1.96, p < .05$ , one-tailed) perspectives. On the ot-

her hand, from the PCTVL-direct and the Student perspectives the PCTVL actions were explained by using psychological and situational reasons to a similar extent, all  $t_s < 1$ . A one-way ANOVA of Psychological-Situational indexes with perspective of judgement as a factor was significant,  $F(3.171) = 2.79$ ,  $p = .042$ . A simple main effect test (LSD) showed that the explanations from Own perspective were more psychological in comparison to PCTVL-direct or Student perspectives. However, the difference between the Own and the PCTVL-reflected perspectives was nonsignificant.

We also computed the Situational Order index for each subject. This index was similar to one reported in Norenzayan and Schwartz (1999), with the difference that it was weighted with respect to the number of reasons given by a certain participant. First, each reason named by the respondents was given a numerical value reflecting the order of presentation, i.e., the first reason received a numerical value equivalent to the total number given by the participant and the last received a value of 1. Second, values attached to Situational Reasons were summed and divided by the total sum of values attached to all the reasons given by a subject. Situational Order indices are given in Table 1. Higher index variable values reflect the tendency to name situational reasons earlier.

One-sample  $t$ -tests for Situational Order indexes were run separately for each perspective of explanation. From all the perspectives of explanations on average psychological reasons were given before situational reasons: for the Own perspective  $t(44) = 10.01$ ; for the PCTVL-direct perspective  $t(44) = 4.56$ ; for the PCTVL-reflected perspective  $t(39) = 7.53$ ; for the

Student perspective  $t(44) = 3.33$ , all the  $p_s < .001$ , one-tailed. Meanwhile, a one-way ANOVA with perspective of judgement as a factor showed that Situational Order indexes were significantly different,  $F(3.171) = 3.12$ ,  $p = .028$ . A post-hoc test (LSD) showed that in case of explanations from Own perspective situational reasons were given later in comparison to the PCTVL-direct and the Student perspectives. However, the differences between the Own and the PCTVL-reflected perspectives were nonsignificant.

To find whether the beliefs associated with PCTVL members influence explanations we factor-analyzed the ratings of stereotypical beliefs associated with demands and behavior of the PCTVL members. A two-factor solution (which accounted for 53.2% of the variance) with varimax rotation was obtained. The factor loadings are presented in Table 2.

**Table 2. Two-factor Solution for Stereotypical Beliefs Associated with Actions by PCTVL**

	F1 Internal	F2 External
Care about members' material well-being	.85	.02
Care about members' political career	.78	-.10
Aggressiveness	.51	-.32
An adequate understanding of the political situation in Latvia	-.02	.72
Concern about society in general	-.11	.69
Legitimacy of demands	-.15	.68

Factor one is labeled Internal Goals, as items in this factor aim at personal gains (concern about members' political career, and concern about members' material well-being) and drive/trait (aggressiveness). Factor two is labeled External Goals, because the items represent motivation involving general societal needs (legitimacy of demands, concern about society in general, and adequate understanding of the political situation in Latvia). Internal Goals ( $M = 5.23$ ,  $SD = 1.03$ ,  $\alpha = .57$ ) and External Goals ( $M = 1.98$ ,  $SD = 0.85$ ,  $\alpha = .48$ ) indexes were calculated based on this two-factor solution. A one-way ANOVA with perspectives of explanation as a factor did not yield a significant effect, for both variables  $F(3, 171) < 1$ , meaning that the experimental task did not influence the expression of stereotypical beliefs associated with PCTVL.

An index variable to measure ethnic identification was computed across the eight items given in the method section ( $M = 4.43$ ,  $SD = 0.47$ ,  $\alpha = .79$ ). We also computed index variables for perceived level of conflict (the mean across PCTVL goals perceived as being in conflict with personal goals and goals of Latvians in general =  $4.66$ ,  $SD = 1.33$ ). One-way ANOVAs with perspectives of explanation as a factor did not show either significant differences in the level of ethnic identification,  $F(3, 171) = 1.14$ , n.s., or in the level of perceived conflict,  $F(3, 170) < 1$ . We entered the indexes of Internal and External Goals, the level of ethnic identification, and the perceived level of conflict as covariates into the ANOVAs for the Psychological-Situational index and the Situational Order index reported above. Although the  $F$  values increased ( $F(3, 164) = 3.33$ ,  $p = .021$ , for the Psychological-Situational index, and  $F(3,$

$165) = 4.01$ ,  $p = .009$ , for the Situational Order index), the amount of total variance explained by covariance variables did not reach the significance level ( $F(4, 164) = 1.60$ , n.s., for the Psychological-Situational index, and  $F(4, 165) = 1.93$ , n.s., for the Situational Order index). However, Internal goals separately explained a significant amount of variance in the Situational order index,  $F(1, 165) = 4.23$ ,  $p = .041$ .

We also analyzed the number of reasons as belonging to the three groups: personality, intentional or dispositional reasons (see Table 1 with means as a function of perspective taken). Due to the nonparametric distribution of scores we used a Kruskal-Wallis one-way ANOVA to explore the differences in number of reasons belonging to each group at each level separately. There were significant differences in the case of situational reasons ( $\chi^2(3, N = 175) = 12.01$ ,  $p = .0073$ ), and personality reasons ( $\chi^2(3, N = 174) = 10.90$ ,  $p = .0123$ ), but nonsignificant for intentional reasons ( $\chi^2(3, N = 175) < 1$ ).

## Discussion

In the present study we expected to find that there would be a predominance of either psychological or situational reasons depending on the perspective taken during the explanation of actions performed by PCTVL (which was an out-group in relation to the participants). There were four perspectives of explanation included in the study design: the Own, the PCTVL-direct, the PCTVL-reflected, and the Student perspective. The predictions were partly confirmed. There was a predominance of Psychological reasons to Situational reasons from the Own and the PCTVL-reflected perspectives, while there were only

nonsignificant differences between the two types of reasons when the PCTVL-direct and the Student perspectives were in use. Using the own perspective as a point of comparison, there were significantly more situational reasons given from the PCTVL-direct and the Student perspectives. Similarly, although from all the perspectives psychological reasons on average were given earlier in comparison to situational reasons, the order of presentation differed as a function of perspective employed. On average, the PCTVL-direct and the Student perspectives elicited earlier use of situational reasons compared with the Own perspective. To sum up, the results suggest that the differences in explanations from different perspectives are due to the variance in the use of situational reasons, while the amount of psychological reasons tends to remain similar.

We also wanted to find whether potentially influential variables (beliefs associated with PCTVL, perceived conflict, and ethnic identification) influence the reasoning from different perspectives. Although these variables explained a certain amount of the differences in reasoning, they did not influence the differences significantly. The lack of clear effects of these variables may be understood from the fact that their variability generally was quite low (coefficient of variation typically being between .1 and .2).

In general, the results show that the participants were able to explain the out-group's attitudinal behavior from other perspectives than their own direct perspective. They imagined differences between their own and an out-group's perspectives in a way that largely coincides with the actual perspective differences that are found when comparisons are made between how

people explain their own in-group's attitudinal behavior and how the same behavior actually is explained from an out-group's perspective (Heiradstveit, 1981; Kemdal & Montgomery, in press). The present research shows that the different perspectives also are available in a case when there is little contact between one's own group and the out-group. However, the perspective differences were weaker than expected. Contrary to our expectations, we did not find a predominance of situational explanations when the out-group's perspective was adopted (as opposed to the predominance of psychological explanations found for the own perspective). The reason may be that the participants may have lacked knowledge about the out-group's situation that could be used for finding a greater number of convincing situational explanations. (The same explanation could be given for the fact that relatively few situational explanations were given from the Student perspective.) At the same time, less specific knowledge may be needed to infer psychological reasons. From the general fact that the PCTVL group opposed the prevailing conditions intentions such as "they want more influence" "they try to split the society" were inferred.

The results for the reflected perspective (how the participants imagined that the out-group imagined the participants' own group's thinking) closely matched what was found for the participants' own perspective. This finding taken together with the perspective differences discussed above show that there is a symmetry in the participants' perception of the divergence between their own view and the out-group's view. The same perspective difference is obtained when the conflict is defined from the participants' perspective (the differen-

ce between their own perspective and what they believe about the out-group's perspective) and when defining it from how the participants thought from the out-group's perspective (the difference between beliefs about the out-group's perspective and how the out-group thought about the participants' own perspective). That is, although the participants obviously perceived a conflict between the perspectives of their own

group and the PCTVL group they evidently believed that there was no conflict about this perspective difference. On this level, the participants experienced a socially shared reality (cf. Hardin & Higgins, 1996), which may be taken to suggest that from the participants' view common ground exists for discussions about how the conflict may be resolved.

## References

- Austers, I. (in press). Taking out-group's perspective when explaining positive and negative behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.F
- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745 - 778.
- Brown, R., Condor, S., Mathews, A., Wade, G., & Williams, J. (1986). Explaining intergroup differentiation in an industrial organization. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 273 - 286.
- Fiske, S.T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*, (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Interpersonal context: Vol. 3* (pp. 28 - 84). NY: The Guilford.
- Heiradstveit, D. (1981). *The Arab-Israeli conflict: Psychological obstacles to peace*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*, Oxford: Basil Blackwell.
- Hewstone, M. (1990). The 'ultimate attribution error'? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311 - 335.
- Kemdal, B. A., & Montgomery, H. (in press). Explaining own and other's attitudinal behavior: The case of animal experimentation. *Journal of Social Psychology*.
- Locke, D., & Pennington, D. (1982). Reasons and other causes: Their role in attribution processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 212 - 223.
- Malle, B. F., Knobe, J., O'Laughlin, L. O., Pearce, G. E., & Nelson, S. E. (2000). Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person - situation attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 309 - 326.
- Montgomery, H. (1994). Towards a perspective theory of decision making and judgment. *Acta Psychologica*, 87, 155 - 178.
- Montgomery, H. (2000). Reflective versus nonreflective decision making: The case of credit decisions in business. In B.

- Green (Ed.), *Risk behaviour and risk management in business life* (pp. 137-146). Dorecht: Kluwer.
- Norenzayan, A., & Schwartz, N. (1999). Telling what they want to know: Participants tailor causal attributions to researchers' interests. *European Journal of Psychology*, 29, 1011 - 1020.
- Struch, N., & Schwartz, S. H. (1989). Intergroup aggression: Its predictors and distinctness from in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 364 - 373.
- Zukier, H., & Pepitone, A. (1984). Social roles and strategies in prediction: Some determinants of the use of base-rate information. *Journal of Personality and Social psychology*, 47, 349 - 360.

# The Measurement of Ethnic Identification: Some Findings among Latvian Youth



**Aldis L. Putniņš**, School of Psychology, University of South Australia & Department of Human Services, South Australia

A series of studies that used the semantic differential to examine ethnic identification among Latvian children and youths are reviewed. Studies of émigré Latvian youths carried out before the re-establishment of independence found a degree of fragmentation in Latvian identity - little positive identification was shown toward Latvians in Latvia. Studies are now required to see whether émigré Latvian identifications have changed in the post-Soviet period. Parallel studies are required to determine how Latvians in Latvia perceive diaspora Latvians (in both Russia and the West). A pilot study of ethnic identification among schoolchildren in Latvia illustrates the utility of the semantic differential with a local subject sample. A call is made for further studies of ethnic identification among groups in Latvia and the other Baltic states. A better understanding of the factors that influence ethnic and national identifications could help in building more cohesive societies.

**Keywords:** ethnic identification, semantic differential, ethnic relations, Latvians, youth.

This paper provides an overview of a series of methodologically related studies that have explored aspects of ethnic identification among Latvian youths. Before those findings are discussed, some general consideration needs to first be given to the question of what is ethnic identification and how it might be measured. Although no specific definition of ethnicity will be offered here, it is necessary to note that ethnic origin or descent and current ethnicity are not synonymous. The most obvious difference between these two concepts is that ethnic descent or origin is something static – it cannot be changed – whereas a person's current ethnicity, although normally a fairly stable characteristic, can change.

## Ethnic identification

A central aspect of most ethnicities, including Latvian, is psychological identification with the group. Identification is a ubiquitous term that is used in many contexts and in many different ways. The term's use is not always consistent with, or is sometimes only tangentially related to, the most basic meaning of the word 'identity', from which it derives. Identity means 'oneness' or 'sameness'. To identify one thing with another means that there is an underl-

ying sameness or similarity between how the two things are perceived. In the ethnic context, for a person to identify with a particular group means that there is an underlying sameness or similarity between that person's perception of self and his/her perception of the group. Although in mathematics the term identity means absolute sameness, in psychology this has been modified to include relative similarity. Thus, we can and do talk about degrees of identification.

There are two important aspects of identification that need to be highlighted. First, in the foregoing discussion no mention was made of the individual having to be aware of his or her identifications. Psychological identification can be an unwitting process in which a person adjusts his perception of self or an ethnic group in such a way as to increase their relative similarity without consciously realizing this. Some might refer to this as 'unconscious identification'. However, use of the term 'unconscious' does not mean an acceptance of the psychoanalytic formulation of this phenomenon. 'Unconscious' here simply means that immediate awareness is not a precondition for identification to occur.

The second point is that psychological identification by an individual can occur at two levels. One is at the level of self-concept, that is, how a person sees himself. The other is at the level of ideal self-concept, that is, how a person would like to be. We talk about people identifying with celebrities, heroes and others who inspire because they possess qualities that we would like to possess. They become our idealised role models - we want to be similar to them.

## Models of ethnic relations

The model underlying the measurement of ethnic identity needs to be consistent with the more general model of how an individual's relationships to two or more ethnic groups can vary. A number of different models have been used for this purpose. The least sophisticated is the categorical or forced-choice model (see Figure 1). In the simplest situation involving only two ethnicities, the choice would be either

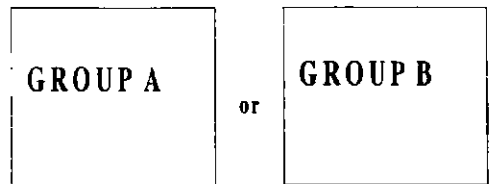


Figure 1: The forced-choice model of ethnic relations.

ethnicity A or ethnicity B. An individual can belong to one and only one group. Questions reflecting such a model are still encountered occasionally in research but more often in official forms. This is a rigid approach that treats ethnicity as an all or nothing phenomenon. While forms that use this model are easy to analyse, they are only a very crude reflection of reality.

A slightly more sophisticated model that makes allowance for degrees of ethnicity is the unidimensional model (see Figure 2). This treats each person as lying

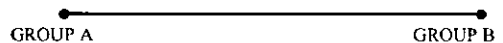


Figure 2: The unidimensional model of ethnic relations

somewhere on a continuum from one ethnicity to another. As one moves closer to one group (A), i.e., absorbs or assimilates

characteristics associated with that group, so one loses or becomes alienated from characteristics associated with the other group (B). The total sum for each person is 100% but this can consist of different proportions of characteristics from the two ethnicities, e.g., 100% A and 0% B, 75%A and 25% B, 50% A and 50% B, and so on. Alienation and assimilation are seen as proportionate reciprocal processes. That they are reciprocal processes has, however, been challenged. Kovacs and Cropley (1975a,1975b) proposed a model that is best described as a unidimensional model in a sea of alienation (see Figure 3). While

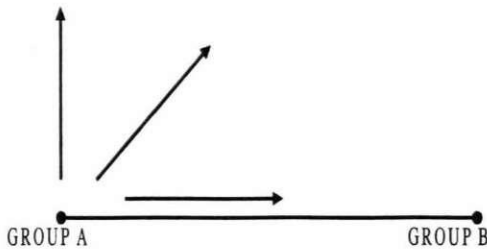


Figure 3: The unidimensional model of ethnic relations in a sea of alienation

arguing that assimilation to one group (A) could only occur if there was an equal amount of alienation from the other group (B), that is, new characteristics could not be absorbed without giving up previously acquired characteristics, they felt that individuals could alienate from one group without necessarily assimilating into another group. Such alienated or marginalised persons were regarded by Kovacs and Cropley as being at increased risk of psychological and social pathologies such as mental illness. The flaw in this model is that while alienation can occur without reciprocal assimilation, the reverse is also true, that is, assimilation can occur without reciprocal alienation. For example, one can

learn another language without having to abandon proficiency in one's original language.

A more comprehensive description of how an individual might relate to ethnic groups A and B is the multidimensional model (Putniņš, 1976) (see Figure 4). This

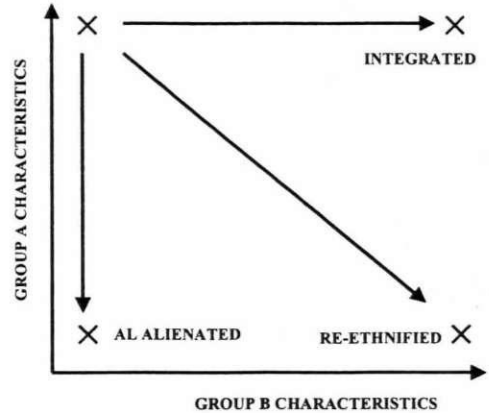


Figure 4: The multidimensional model of ethnic relations

assumes that the characteristics of groups A and B are orthogonal dimensions. The processes of alienation (loss of ethnic characteristics) from one group and assimilation (the acquisition of ethnic characteristics) to another group are, at least conceptually, independent of each other. One can be low on both A and B (marginalised individual who is alienated from both groups), high on either A or B but low on the other (membership of only one group), high on both A and B (a multicultural individual who can move with ease in both group A and B) and a variety of intermediate states. While the foregoing description deals with the simplest situation that involves only two ethnic groups, as many orthogonal ethnic dimensions can be added as are needed to accurately describe

the nature of each individual's ethnic characteristics. For example, a person of Polish parentage living in Latvia might require Polish, Latvian and Russian dimensions to describe their ethnicity. A similar model later described by Berry (1980) is widely used as a conceptual guide in research in multicultural situations (e.g., Verkuyten & Brug, 2001; Ward & Rana-Deuba, 1999).

### Measuring ethnic identification

Turning to the question of how to measure ethnic identification, from the previous discussion it can be seen that any questions intended to tap ethnic identification should, if possible, achieve the following: a) consistent with a multidimensional model of ethnic relations it should allow identification with a group to vary independently of identification status with any other group; b) permit the measurement of identification at two levels, i.e., self-concept and ideal self-concept and; c) not have to rely on the subject being consciously aware of his or her identifications. All these conditions can be met by using the semantic differential technique (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). This technique has been used in a number of cross-cultural studies (e.g., Hofman & Shahin, 1989; Martinez et al., 1976; Montiel & Boehnke, 2000; Nathan et al., 1999; Lebedeva, 1996; White, 1989). It requires the subject to rate a number of relevant concepts using a series of 5 or 7-point bipolar adjective scales (e.g., loud - quiet, fast - slow, soft - tough). When used to measure ethnic identity, concepts rated can include how subjects currently see themselves (self-concept), how they would like to be (ideal self-concept) and various ethnic concepts. Degrees of similarity between concepts are measured by examining

the similarities between the concept profiles. The subject does not need to be aware of the overall similarities or dissimilarities. This is calculated by comparing the adjective scale ratings between the various concepts. The preferred measure of profile similarity is the  $D$  score, this being the Euclidean distance between rated concepts in a semantic space in which each rating scale is a separate dimension ( $D_{ab} = \text{square root} (\text{Sum } d_{ab}^2)$  where  $a$  and  $b$  are any two concepts to be rated and  $d$  is the difference on a scale that concepts  $a$  and  $b$  have been rated on).  $D$  scores are preferred to correlations because they make use of more profile information. Correlations disregard differences in profile elevation and profile scatter and can, therefore, sometimes give misleading results when analysing semantic differential data (Cronbach & Gleser, 1953). For example, using four 7-point rating scales with a mid-point of 4, the profile for concept  $a$  could be 3, 5, 3, 5. If the profile for concept  $b$  was 5, 7, 5, 7, the product-moment correlation between the profiles for  $a$  and  $b$  would be perfect ( $r = 1.0$ ), despite the two profiles clearly being different due to different profile elevations. Similarly, if the profile for concept  $a$  was 3, 5, 3, 5 and the profile for concept  $b$  was 2, 6, 2, 6, the correlation between the two profiles would again be perfect, despite the profiles being different due to greater score scatter (more extreme scores) in the profile for concept  $b$ . Correlations can be useful in some aspects of analysing semantic differential data (see Putniņš [1981] for a full discussion), though  $D$  scores are a more accurate descriptive measure of profile similarity.

## Latvian ethnic identification

A number of studies using the semantic differential technique have been carried out with Latvian youths in Australia, Germany, North America and Latvia. Selected findings from these studies will be described in order to provide examples of the use of the semantic differential in research about ethnic identity and to suggest areas for further research.

The first question that might be asked is whether ethnic identification as measured by the semantic differential has any empirical relationship with other measures of ethnic alienation or assimilation. A study of 40 second-generation Latvian university students in Adelaide, South Australia, found a clear relationship between the degree of retention of various Latvian socio-cultural characteristics (Latvianism) and the degree of similarity of semantic differential ratings of self and various Latvian concepts (Putniņš, 1978). The high Latvianism group's distance scores between self-concept and various general Latvian and exile Latvian concepts were consistently smaller (indicating greater positive identification) than those in the low Latvianism group. For example, the high Latvianism group's *D* scores between *Yourself* (self-concept) and the concepts *Australian Latvian*, *American Latvian* and *Latvian (in general)* were almost half those of the low Latvianism group. The strength of identification as measured by the semantic differential had a consistently positive relationship with the strength of other ethnic characteristics.

A further interesting finding in this study was that changes in ethnic identification occur primarily due to changes in how others are perceived or rated rather

than due to changes in self-concept. This was found by correlating the subjects' Latvianism scores against the adjective scale scores for all the rated concepts. Adjective scale scores for self-concept did not vary significantly with changes in Latvianism whereas the adjective scale scores for the various ethnic group concepts did vary significantly. Thus, when factors such as age, location and educational status are very similar (as was the case in this study), then self-concept as measured by the semantic differential is also fairly similar across groups with different degrees of Latvian cultural retention. How close one's self-concept is to that of an ethnic reference group is determined more by how one views the particular ethnic group than by how one evaluates oneself. An implication of this finding is that to influence a person's ethnic identifications it would be more fruitful to focus on changing their perceptions of the relevant groups rather than on changing their perception of self.

In relation to the development of ethnic identification, 226 second generation Latvian children and youths aged 8 years and older attending Latvian school classes in Sydney, Melbourne and Adelaide were surveyed using the semantic differential (Putniņš, 1981). Concepts rated included *Myself*, *Latvian* and *Australian*. Clear differentiation between the concepts *Australian* and *Latvian* was found at all ages and differentiation in ethnic identification (i.e., the aligning of self-concept more with one group than another) was evident and measurable at least by age eight but is likely to occur at even younger ages. Across all the different age groups the *D* score between *Myself* and *Latvian* was about half that of the *D* score between *Myself* and *Australian*. An implication of this finding is that

programs intended to foster a cohesive identity among persons of disparate backgrounds, as is the case in the present-day Baltic states, need to focus at least in part on the period of early childhood. It is likely to be easier to influence psychological identification during its formative stages rather than to try to change established identifications at later ages.

A study of 40 second-generation Latvians in Germany by Kangeris (1972), a study of 40 second-generation Latvian university students in Australia (Putniņš, 1977, 1978) and a study of 189 second-generation Latvian youths in Australia, the USA and Canada (Putniņš, 1979, 1981) carried out before the re-establishment of Latvian independence indicated that some degree of fragmentation of Latvian identification had occurred. Subjects who were otherwise assessed to be high ethnic maintainers and who identified strongly with a variety of Latvian groups nevertheless showed little inclination to identify with Latvians in Latvia. Physical separation, older generation negativity, real political and economic differences and many years of relative social and cultural isolation are among the likely reasons for this. The question of

how Latvians in Latvia identify with Latvians outside Latvia (both in the West and in Russia) remains to be explored. During the Soviet occupation I attempted to obtain permission from the University of Latvia to carry out a survey examining this question among students at the university. As expected, permission was not granted. Whether and to what degree the perceptions of diaspora Latvians about Latvians in Latvia after the restoration of independence have changed, and if so how, also awaits investigation. At present only impressionistic reports are available about how émigré and homeland Latvians view each other. A further question of interest is to determine how visits and other forms of personal and cultural contact influence émigré and homeland Latvian perceptions of each other.

A pilot study of 32 children attending a Latvian rural school in northern Latvia (Putniņš, 1994) found the subjects to have healthy levels of self-esteem (indicated by their self-ratings on the adjective scales that had a significant evaluative component). Strong identification with *Latvian in Latvia* was evident (see Figure 5).

While there was little tendency to iden-

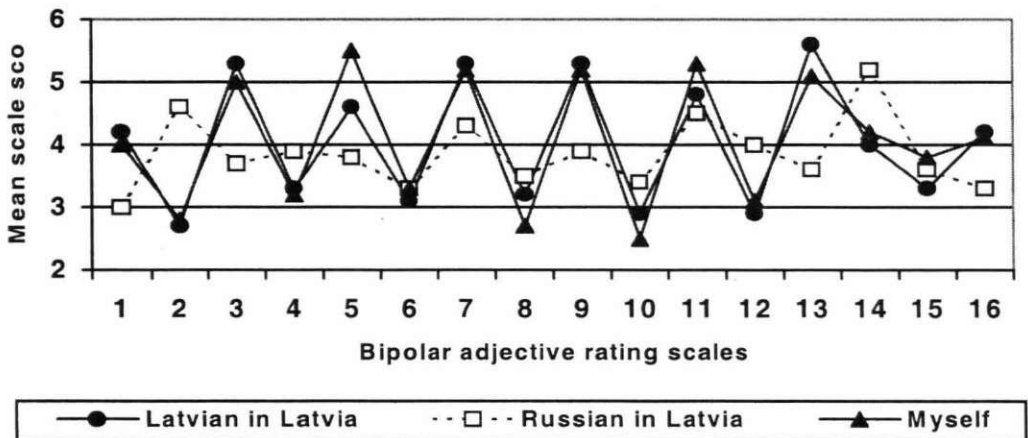


Figure 5: Semantic differential profiles of concepts rated by Latvian school children

tify with Russians (the *D* score between self-concept and *Russian in Latvia* was considerably larger than that between self-concept and *Latvian in Latvia*), there was also little evidence of ethnic chauvinism or hostility. The school children's ratings of *Russian in Latvia* were evaluatively relatively neutral. While the finding of strong Latvian identification was not surprising, it is a meaningful result that further supports the use of the semantic differential to measure ethnic identification and extends its use to Latvians in Latvia. Being only a pilot study, the small subject number and selective sample do not allow specific results to be generalised. However, the results invite replication among other samples of Latvians and extension to include the perceptions of Latvians by members of other ethnic groups.

## Conclusion

The ethnically complex situation in Latvia and the other Baltic states requires further psychological investigation and presents an opportunity to discover what factors influence either closer identification or greater psychological divergence between various groups. Results from earlier studies demonstrate the utility and validity of the semantic differential to measure ethnic identification and suggest that its use should be considered in further research. This might not only provide new theoretical insights but could also provide principles of practical significance in helping to avoid interethnic conflict and producing more cohesive societies. A particularly interesting subject group to investigate further is youth in schools. Differences in location (including local ethnic demographics), school type (ethnic stream), differen-

ces in parental ethnicity, language used at home, changes in curriculum and changes in language policy are all factors that might influence identification and require further investigation. It should also be remembered that each ethnic group is made up of various subgroups. Differences in identification with different subgroups might be found (e.g. groups that differ in host or minority language proficiency or in the nature of their historical ties to the national state in which they live). Investigation of such differences might also help to further elucidate the socio-cultural factors that influence ethnic identification.

Draguns (2000) has recently noted that: "One of the most pressing and difficult challenges facing the Baltic countries is that of socially integrating diverse, and potentially antagonistic, ethnic groups" (p. 4). A goal of such integration is not to eliminate ethnic differences but to seek mutual acceptance and a common identity at a national level. Recent history in the Balkans and elsewhere has shown that this is not always easy to achieve. Psychologists can play a role in facilitating this integration process. A particular contribution they can make is to measure group identifications (the semantic differential being an appropriate tool) in various subgroups and contexts and to elucidate the factors that influence identifications. Such studies need to also consider national identification. National identity transcends individual ethnic group membership and can provide the commonality in a multi-ethnic state that is necessary for a cohesive and civil society.

## References

- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp.9-25). Boulder, CO: Westview.
- Cronbach, L.J. & Gleser, G. (1953). Assessing similarity between profiles. *Psychological Bulletin*, 50, 456-473.
- Draguns, J.G. (2000). Groups and workshops in interethnic conflict resolution: Their accomplishment and promise, with special reference to the Baltic context. *Journal of Baltic Psychology*, 1, 4-11.
- Hofman, E. & Shahin, E. (1989). Arab communal identity in Israel and Lebanon. *Journal of Social Psychology*, 129, 27-35.
- Kangeris, K. (1972). Latviešu jaunatnes identitāte. *ELJA Informācija*, No. 65, 49-51.
- Kovacs, M.L. & Cropley, A.J. (1975a). *Immigrants and society: Alienation and assimilation*. Sydney: McGraw-Hill.
- Kovacs, M.L. & Cropley, A.J. (1975b). Alienation and assimilation of immigrants. *Australian Journal of Social Issues*, 10, 221-230.
- Martinez, J.L.Jr., Martinez, S.R., Olmedo, E. & Goldman, R. (1976). The semantic differential technique: A comparison of Chicano and Anglo high school students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 7, 325-334.
- Montiel, C.J. & Boehnke, K. (2000). Preferred attributes of effective conflict resolvers in seven societies: Culture, development level, and gender differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1071-1094.
- Nathan, H., Marsella, J., Horvath, A.M. & Coolidge, F. (1999). The concepts of individual, self, and group in Japanese national, Japanese-American, and European-American samples: A semantic differential analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 711-725.
- Lebedeva, N.M. (1996). Russian diaspora: Dialogue of civilizations and the crisis of social identity. *Psichologicheskii Zhurnal*, 17 (4), 32-42 (English abstract from: PsycINFO Database Record: Accession No. 1998-06179-002).
- Osgood, C.E., Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Putniņš, A.L. (1976). Immigrant adjustment: A note on Kovacs and Cropley's model. *Australian Journal of Social Issues*, 11, 209-212. [Reprinted in (1980). *Lituanus*, 26(4), 50-54.]
- Putniņš, A.L. (1977). Tautiskā identitāte psiholoģiskā skatījumā. *ALA Žurnāls*, No. 21, pp. 21 & 29.
- Putniņš, A.L. (1978). Ethnic identification in second generation Latvians. *International Migration*, 16, 122-130.
- Putniņš, A.L. (1979). Latvian identification: Second generation youth in Australia and North America. *Journal of Baltic Studies*, 10, 60-63.
- Putniņš, A.L. (1981). *Latvians in Australia: Alienation and assimilation*. Canberra: Australian National University Press.
- Putniņš, A.L. (1994, September). Meaning and measurement of ethnic identity. Paper presented at the 1<sup>st</sup> International Baltic Psychology Conference, Lielupe, Latvia.

- Verkuyten, M. & Brug, P. (2001). Self-esteem and ethnic and national identification among adolescents in the Netherlands. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9, 321-343.
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- White, C.L. (1989). Measuring ethnic identity: An application of the Burke-Tully method. *Sociological Focus*, 22, 249-261.

# Pirmā kursa studentu adaptācijas problēmas



Sarmīte Voitkāne

Sarmīte Voitkāne, Solveiga Miezīte, Latvijas Universitāte, Latvija

**P**ētījuma mērķis ir noskaidrot universitātes pirmā kursa studentu problēmas, kuras var ietekmēt studentu adaptāciju augstskolā, un izzināt palīdzības nepieciešamību un iespējamās palīdzības vēlamākos veidus. Pētījumā iesaistīti 607 Latvijas Universitātes studenti (t.sk. 449 sievietes un 158 vīrieši) no 9 fakultātēm. Tika aptaujātas studentu palīdzības vajadzības personīgo, ar mācībām saistīto un ar nākotnes karjeru saistīto problēmu jomās, izmantojot studentu vajadzību pārskatu (Survey of Student Needs, Gallagher, 1992) un vairākas metodikas adaptācijas problēmu izvērtēšanai. Rezultāti parāda, ka studentiem pastāv nopietnas grūtības ar mācībām saistīto problēmu, ar nākotnes karjeru saistīto problēmu un personisko problēmu risināšanā, kas saistītas ar garīgo un fizisko veselību, ar attiecību veidošanu un personības attīstību. Studenti vēlas saņemt palīdzību visu šo problēmu risināšanai. Vislielākais pieprasījums pēc palīdzības ir problēmās, kas saistītas ar mācībām un nākotnes karjeru. Palīdzības saņemšanā studenti priekšroku dod individuālām konsultācijām. Iegūtie dati apstiprina vajadzību pēc studentu palīdzības dienesta veidošanas un ir izmantojami tā darbības veidošanai, darba plānošanai un profilaktisku pa-

sākumu ieviešanai adaptācijas problēmu novēršanai un studentu sekmju veicināšanai.

**Atslēgvērdi:** adaptācija, studiju uzsākšana, psiholoģiskas problēmas, psiholoģiskā palīdzība.

Studiju uzsākšana saistīta ar daudzām pārmaiņām jaunieša dzīvē. Veiksmīga adaptācija jaunajā situācijā nosaka to, kā students tiks galā ar mācību uzdevumiem, iekļausies jaunā sociālajā vidē, saglabās savu garīgo un fizisko veselību.

Šajā attīstības posmā (18–20 gadi) jaunieši veido savu identitāti un attīsta intimitāti (Eriksons, 1998). Identitātes un intimitātes attīstīšana notiek vairākos virzienos. Tiek attīstīta un padziļināta intelektuālā, fiziskā un interpersonālā kompetence. Jaunieši papildina spēju apzināties un izprast savas emocijas. Apgūstot autonomiju no savas ģimenes, vienlaikus jāattīsta savstarpējās atkarības izjūta, kas nodrošina tuvu attiecību pilnvērtīgu veidošanu, māku iecietīgi pieņemt pastāvošās atšķirības cilvēku vidū, kas nostiprina intimitāti. Jaunietim jāpieņem savs dzimums, seksuālā orientācija, jāveido noteikti uzskati par sevi, lai pieņemtu sevi. Jāizstrādā savi mērķi un atbilstoši savai identitātei jāīsteno sevi noteiktās lomās, rīcībā, interesēs

un attiecībās. Jaunietim jāattīsta personības integritāte humāno personīgo vērtību līmenī un jānostiprina atbilstība – kongruence, samērojot savas personīgās vērtības ar sociāli atbildīgu uzvedību (Glover, 2000).

Paralēli mācībām jaunietim jāattīsta sevi kā personību, sagatavojot sevi tālākajiem dzīves uzdevumiem. Šis pārejas posms uz pieauguša cilvēka dzīves uzdevumiem pārbauda studenta adaptācijas spējas jaunā prasību sistēmā. Pārmaiņu psiholoģiskās slodzes pārvarēšanai var būt noderīgs atbalsts, palīdzības dienesti, kur griezties un saņemt palīdzību.

Agrāk centri, kuri piedāvāja palīdzību studentiem, neveica viņu problēmu izpēti, sākot studijas, ne arī viņu izteikto palīdzības vajadzību izpēti. Lai efektīvāk organizētu un sniegtu palīdzību studentiem vairākās valstīs: Anglijā, ASV, Japānā, Kanādā, Lietuvā, Meksikā, Dienvidāfrikas Republikā, Rumānijā (Szulecka, 1987; Gallagher, 1992; Wada, 1998; Koplík, 1986; Balaisis, 2001; Martinez, 1996; Nicholas, 1995; Ionescu, 1986), pēdējos 15 gados veiktas aptaujas ar nolūku noskaidrot, kādas problēmas uzrāda augstskolu studenti, kāda veida palīdzību viņi paši vēlas saņemt šo problēmu risināšanā.

Aptauju rezultāti veicinājuši studentu palīdzības dienestu darba plānošanu atbilstoši studentu prasībām, izvēloties darba prioritātes. Tas rosinājis veidot speciālas apmācību programmas studentu grupām ar līdzīgām vajadzībām (Nicholas, 1995). Tā rezultātā uzlabojies augstskolu palīdzības dienestu darbs. Aptauju rezultāti ir ļāvuši paredzēt studentu palīdzības dienestu noslogojumu, plānot noteiktus nodarbību veidus, lai racionālāk izmantotu gan personāla, gan finanšu resursus, kas ir īpaši svarīgi tajos gadījumos, kad universitāšu

palīdzības dienestu finansiālie līdzekļi ir ierobežoti un skar universitātes kopējo budžetu.

Atkārtotas aptaujas (Gallagher, 1988, 1989, 1990, 1992; Koplík 1986) uzrāda, ka arvien pieaug to studentu skaits, kuriem ir nopietnas psiholoģiskas problēmas studiju uzsākšanas laikā.

Salīdzinošie pētījumi uzrāda, ka laikā no 1976. līdz 1986. gadam studentu distresa līmenis pieaug visās dzīves jomās (Koplík, 1986) un parādās jaunas problēmas, kuru pārvarēšanai studenti tiecas saņemt palīdzību (Nicholas, 1995). Koplík E. Norāda, ka, uzsākot studijas, jaunieši arvien biežāk izsaka bažas par savu gatavību tām, neizpratni par studiju darbu, nedrošību par savām studiju iemaņām, bailes no eksāmeņiem un publiskas uzstāšanās.

Studentes biežāk sūdzas par vientulību, depresīvām izjūtām, vieglu aizvainojamību, pašpaļāvības trūkumu. Viņas vairāk raizējas par savu svaru, nepietiekamām fiziskajām nodarbībām, miega trūkumu un pastāvīgu nogurumu. Studenti - vīrieši biežāk uzrāda atkarības, pastiprinātu alkohola lietošanu, sociālo attiecību veidošanas grūtības.

Studenti arvien vairāk raizējas par finansiālām problēmām, biežāk paralēli studijām strādā kādu darbu. Pieaug viņu sūdzības par to, ka trūkst laika, kas nepieciešams personīgo interešu apmierināšanai.

Vienlaikus studenti daudz nopietnāk raizējas par saviem nākotnes panākumiem, pauž bažas par varbūtēju bezdarbu un uzstāda sev arvien augstākus dzīves mērķus un profesionālās sagatavotības standartus (Koplík, 1986).

Pamatojoties uz savu pētījumu datiem Pitsburgas universitātes studentu palīdzības centrā, R. Galagers norāda uz trim galvenajām problēmu jomām, kuras studentos

rada satraukumu un kuru risināšanai viņi visbiežāk vēlas saņemt palīdzību: ar mācībām saistīto problēmu joma, personīgo problēmu joma un ar nākotni saistīto problēmu joma (Gallagher, 1992). Galagera pētījumā visi aptaujātie studenti uzrāda palīdzības vajadzību vismaz divu problēmu risināšanā.

ASV (Gallagher, 1992) un Lietuvā (Balaisis, 2001) veiktie pētījumi parāda nozīmīgas problēmas visās trīs jomās. Uz problēmu nozīmību norāda studentu izteiktā palīdzības vajadzība (vidēja, liela un ļoti liela vajadzība) savu problēmu risināšanai.

Visbiežāk sastopamās ASV un Lietuvas studentu problēmas saistītas ar mācībām (bailēm no eksāmeņiem, publiskas uzstāšanās, laika plānošanu, vilcināšanos) un ar nākotnes karjeru (neskaidrība par tālāko karjeru, satraukums, vai atradīs darbu). Vienlaicīgi pastāv nopietnas personīgas problēmas (trauksmes vai panikas izjūta, depresīvas izjūtas, pašpārmetumi).

Mācību uzsākšana universitātē saistīta ar attālināšanos no ģimenes, vecajiem draugiem, ierastās vides. Jaunajos apstākļos jāiegūst jauni draugi, jāveido jaunas attiecības, jāpārskata sava vērtību un uzskatu sistēma, jāiesaistās jaunos pienākumos. Ir studenti, kuri savas dzīves pārmaiņas izjūt kā personīgās izaugsmes iespējas. Ir arī studenti, kuriem pārmaiņas rada dažāda veida grūtības - noturīgu trauksmainību, emocionālus traucējumus, depresiju, veselības problēmas, sociālo attiecību traucējumus (O'Neil, 1986; Rich, 1987).

Jauniešu vajadzība pēc palīdzības ir atšķirīga dažādās grupās, tā ir atkarīga no dzimuma, vecuma, ģimenes stāvokļa, iepriekšējās un pašreizējās dzīves vietas, materiālajiem apstākļiem.

Sakarā ar dzīves veida izmaiņām, būtiskām sociālo attiecību izmaiņām, sociālā

atbalsta trūkumu jaunos apstākļos jaunieši piedzīvo stresu, izjūt pastiprinātu trauksmainību, apšaubas savas spējas tikt galā ar situāciju. Tas atsaucas arī uz studenta akadēmiskajām sekmēm.

Adaptācijas efektivitāti un izturību stresa situācijā nosaka studenta personīgie psihiskie resursi: personības iezīmes, kontroles lokuss, pašvērtība, uzskati par saviem mērķiem, stresa pārvarēšanas veidi, optimisma līmenis. Adaptāciju veicina internālais kontroles lokuss, laba pašvērtības izjūta, uz problēmu risināšanu fokusētā stresa pārvarēšanas pieeja. Eksternālais kontroles lokuss, zema pašvērtība un uz emocijām orientētā stresa pārvarēšanas pieeja apgrūtina adaptāciju (Rector, 1996; Gramzow, 2000). Pašvērtības problēmas bieži saistītas ar ieradumiem, kuri traucē iejusties jaunajā vidē un tādēļ provocē disforiju vai depresiju (Wong, 1993). Savu sociālo problēmu risināšanas spēju novērtējums ietekmē stresa un depresijas līmeni. Ja students uzskata, ka neprot risināt sociālās situācijas, tad pastāv lielāks depresijas risks.

Jaunieši ar vājām sociālajām iemaņām biežāk jūtas vientuļi, ir īpaši pakļauti depresijas riskam. Pirmā kursa studenti, sevišķi sievietes, bieži izjūt vientulību jaunos apstākļos. Ir konstatēts, ka studentu piedzīvotā vientulības sajūta ļauj paredzēt vēlāku depresijas attīstību. Vientulība ir saistīta ar negatīviem uzskatiem par sevi, apkārtējiem, notikumiem. Pastiprināta uzmanība tiek pievērsta sev, savām adaptācijas spējām (Goswick, 1981). Vientulību biežāk piedzīvo kautrīgie cilvēki ar vājām sociālajām iemaņām, iepriekš pārdzīvotām neveiksmēm sociālo attiecību uzturēšanā. Tādēļ tiem ir augsts pastāvīgās trauksmainības līmenis, kas ietekmē visas jaunieša dzīves jomas (The Interactional Na-

ture of Depression, 1999).

Sievietes biežāk internalizē distresu, kas paaugstina trauksmainības līmeni un izpaužas depresijas veidā. Vīriešiem, izjūtot distresu, pieaug tendence lietot alkoholu (Oliver, 1998). Lielāks risks nonākt alkohola atkarībā ir studentiem, kuri dzīvo kopmītnēs vai atsevišķi no ģimenes (Valiant, 1995, 1996).

Noturību pret stresu nodrošina tādi sociāli psiholoģiskie faktori kā sociālais atbalsts, ģimenes stāvoklis, attiecības ar vecākiem, dzīves vieta studiju laikā, materiālie apstākļi. Labas attiecības ar vecākiem, jaunieša un vecāku gatavība tam, ka jauniešs var attālināties no ģimenes, iespēja regulāri tikt ar ģimeni palīdz pārvarēt stresu, kas rodas sakarā ar jaunieša dzīves izmaiņām (Rich, 1987; Holmbeck, 1993).

Ļoti nozīmīgas ir jaunieša sociālās iemaņas, prasme sadarboties, lai iekļautos jauniešu grupā, iegūtu draugus. Piedzīvojot stresu sakarā ar jauniešiem apstākļiem, studenti atklāj personīgas problēmas, kuras iepriekš likušās nenoziņīgas ierastā vidē. Jaunu attiecību veidošanai var traucēt kautrība, nedrošība sociālajā vidē, kas rada vientuļības sajūtu un palielina emocionālo diskomfortu. Ļoti svarīgi ir jauniešu priekšstati par savu iepriekšējo draudzību nozīmi un nepieciešamību veidot jaunas draudzības (Paul, 2001). Lai ātrāk iekļautos jaunajos apstākļos, ir svarīgi gūt atbalstu un palīdzību gan no tuviniekiem, gan mācību iestādes palīdzības dienestiem. Studentu adaptācija atkarīga arī no augstskolas lieluma, fakultāšu izvietojuma, studentu daudzuma fakultātēs, augstskolas tradīcijām, palīdzības dienestiem, to pieejamības, kultūrvides, etniskajām tradīcijām, vispārējās politiski ekonomiskās situācijas valstī.

Daudzās valstīs pie augstskolām pastāv

studentu palīdzības dienesti, kuri studentiem sniedz dažāda veida palīdzību. Kanādas augstskolās tiek izmantoti daudzveidīgi palīdzības dienestu modeļi.

Toronto universitātē palīdzību sniedz Universitātes veselības centrs. Te tiek sniegta psiholoģiskā palīdzība, dažādi psihoterapijas veidi, psihiatriskā palīdzība un palīdzība veselības jautājumos. Plaši tiek izmantotas grupveida konsultācijas un nodarbības (Review of – 1985 – 1991).

Jorkas universitātes Konsultāciju un attīstības centrs piedāvā speciālas programmas garīgās veselības nodrošināšanai un studiju iemaņu attīstībai.

Raiersona Tehniskā institūta Studentu attīstības un konsultāciju centrs lielu uzmanību pievērš sociālo iemaņu attīstībai. Studentiem ir pieejami dažādi informatīvie materiāli par viņiem aktuālām problēmām. Centram ir liela datu bāze, kur studenti var gūt plašu informāciju par karjeras un darba iespējām.

Dzordža Brauna koledža nodrošina studentus ar vispusīgu informāciju par koledžas iespējām, noteikumiem, dzīves iespējām Toronto (Student Success Resource Kit, 1991). Koledžā ir plaši attīstīta vecāko kursu studentu – padomdevēju vispusīga palīdzība jaunāko kursu studentiem (De Rosenroll, 1993).

Pašreiz Latvijā notiek daudzas izmaiņas, kuras skar arī augstskolu darbu un studentu mācības. Daudziem studentiem tādēļ būtu noderīga palīdzība, kas veicinātu viņu adaptāciju jaunajos apstākļos, jo universitātē iestājas jaunieši ar atšķirīgām zināšanām, patstāvības iemaņām, sociālo pieredzi, dažādu psiholoģisko un materiālo atbalstu ģimenēs.

Mūsu pētījuma nolūks ir izziņāt un izprast studentu adaptācijas problēmas saistībā ar garīgās veselības rādītājiem, kas

ļautu veidot profilaktiskus ieteikumus atbilstoši studentu problēmām un palīdzības vajadzībām.

Pētījumā ir jānoskaidro: 1) kādas ir galvenās studentu personīgās problēmas, mācību problēmas un ar nākotnes karjeru saistītās problēmas, 2) kādu problēmu risināšanai studentiem visbiežāk ir nepieciešama palīdzība, 3) kādiem iespējamajiem palīdzības veidiem studenti dod priekšroku, 4) vai pastāv sakarība starp studenta garīgo labklājību – depresijas un trauksmainības rādītājiem un palīdzības vajadzību savu problēmu risināšanā.

## Metode

### *Pētījuma dalībnieki*

Pētījums tika veikts 2001. gada maijā un tajā tika iesaistīti pirmā kursa studenti no deviņām Latvijas Universitātes fakultātēm ( Bioloģijas, Juridiskās, Fizikas un matemātikas, Ķīmijas, Moderno valodu, Sociālo zinātņu, Pedagoģijas un psiholoģijas, Teoloģijas un Vēstures un filozofijas).

Lai uzsāktu pētījumu, tika saņemts attiecīgās fakultātes dekāna atbalsts pētījuma veikšanai attiecīgajā fakultātē.

Aptauja tika veikta fakultātēs, frontāli, studentu auditorijās un arī izmantojot Studentu padomes biedrus un atsevišķu fakultāšu darbiniekus, kuri palīdzēja aptaujāt savus studentus.

Pētījumā iesaistīti 611 studenti (analīzei izmantoti 607), t.sk., 449 sievietes un 158 vīrieši. Studentu vecums ir 18 – 20 gadu. No kopīgā aptaujāto studentu skaita 27,6% studē Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, 20,1% Sociālo zinātņu fakultātē, 16,3% Juridiskajā fakultātē, 7,9% Vēstures un filozofijas fakultātē, 7,1% Moderno valodu fakultātē, 5,9% Bioloģijas fakultātē, 5,8% Fizikas un matemātikas fakultātē,

4,4% Teoloģijas fakultātē, 3,5% Ķīmijas fakultātē.

No kopējā jauniešu skaita – 607 studentiem – lielākā daļa – 63,5% ir pilsētnieki, 16,3% mazpilsētu un 20,2% lauku iedzīvotāji.

No pilnām ģimenēm nāk 68,7%, šķirtām ģimenēm 18,1%, vientuļo vecāku ģimenēm 4,6% un 8,6% no vecvecāku vai audžuvecāku ģimenēm.

94,6% studentu nav precējušies. Studiju laikā kopā ar vecākiem dzīvo 44,1%, kopmītnē dzīvo 34,1%, kopīgi ar draugu – draudzeni irē istabu 14,3%, vienatnē irē istabu 7,4%.

### *Instrumentārijs*

Studenti aizpildīja testu komplektu, kurā ietilpa plašs demogrāfiskais pārskats, studentu vajadzību pārskats (Gallagher, 1992), Beka depresijas aptauja- BDA-II (Beck, 1996), Spielbergera trauksmainības pašnovērtējuma aptauja (Spielberger, 1970) un tika izmantotas metodikas dzīves stresa notikumu, kontroles lokusa un sociālā atbalsta noteikšanai.

Demogrāfiskajā pārskatā tiek noskaidrots vecums, dzimums, dzīves vieta pirms universitātes un studiju laikā, ģimenes stāvoklis, materiālais stāvoklis, tā avoti (vecāku palīdzība, studentu kredīts, stipendija, darbs) un ar finansiālajām iespējām saistītais līmenis, kā students var nodrošināt savas vajadzības (var atļauties nopirkt visu vajadzīgo, var daļēji iegādāties nepieciešamo, trūkst naudas pat pārtikai).

Studentu vajadzību pārskatu (Survey of Student Needs, University of Pittsburgh Gallagher, 1992) 1978. gadā izveidojis Gallagers, balstoties uz Pitsburgas universitātes studentu konsultāciju centrā iegūtajiem aptaujas rezultātiem. Izmantotajā testā iekļautas 42 studentiem visraksturīgākās

problēmas personīgo, ar mācībām un nākotni saistīto problēmu jomā. Studentam jānorāda:

1) vai šajā vajadzību jomā viņam ir bijušas problēmas,

2) vai viņam šajā vajadzību jomā būtu nepieciešama palīdzība. Te iespējama viena no piecām atbildēm pēc Likerta skalas,

3) pētījumā tika pievienots jautājums par varbūtējiem palīdzības veidiem, vai informācijas saņemšanu atbilstoši konkrētai problēmai. Studentam bija jānorāda, kuram no astoņiem piedāvātajiem palīdzības veidiem viņš dotu priekšroku.

Beka depresijas aptauja – II, BDA-II (1996, Beck Depression Inventory-II) sastāv no 21 apgalvojuma un izmantojama depresijas smaguma pakāpes novērtēšanai. Katram apgalvojumam ir četri līdzvērtīgi varianti, no kuriem respondentam jāizvēlas tas, kurš vislabāk raksturo viņa pašsajūtu. Tas ļauj izvērtēt depresijas smaguma pakāpi.

Spielbergera trauksmainības pašnovērtējuma aptaujas abas apakšskalas (State – Trait Anxiety Scale (STAI), Spielberger C.D., 1977). Aptauja sastāv no divām daļām, katrā no tām ir 20 apgalvojumi. Katra atbilde tiek vērtēta ar punktiem no 1 līdz 4. Pirmā aptaujas daļa ļauj noteikt trauksmainības stāvokli, otrā daļa – respondenta trauksmainību kā personības īpašību.

## Rezultāti

Izvērtējot studentu problēmas, tās var iedalīt trīs pamatgrupās. Pirmajā grupā ietilpst personīgās problēmas, kas saistītas ar garīgo un fizisko veselību, attiecību veidošanu un uzturēšanu un personības attīstību. Otrajā grupā ietilpst akadēmiskās problēmas. Trešajā grupā – ar nākotnes karjeru saistītās problēmas.

1.tabulā uzrādītas visbiežāk sastopamās problēmas un palīdzības vajadzības katrā problēmu grupā.

Pētījuma rezultāti atklāj nopietnas problēmas studentu dzīvē, kuras ietekmē viņu pašsajūtu. Personīgo problēmu jomā visnopietnākās ir garīgās veselības problēmas – emocionālie traucējumi. Vairāk nekā puse, 62,8% studentu, kā problēmu uzrāda depresīvas izjūtas un pašpārmetumus – 67,1%. Pastāv grūtības sava garastāvokļa pārvaldīšanā – 46,9%, paaugstināta trauksmes vai panikas sajūta – 48,1%. Šādas problēmas bieži vērojamas depresijas gadījumos. Arī depresijas aptaujas – BDA-II rādītāji nozīmīgā līmenī korelē ar studentu vajadzību pēc palīdzības ( $r = 0,375$ ,  $p < 0,01$ ). Vienlaicīgi jaunieši izsaka vajadzību pēc palīdzības, lai pārvarētu šīs problēmas.

Uzmanību piesaista tas, ka 19,3% studentu ir bijušas pašnāvības domas un 7,7% studentu izsaka nopietnu vajadzību pēc palīdzības sakarā ar tām. Ja ņemam vērā depresīvo izjūtu izplatību, tad jāatzīst, ka pašnāvības domu pastāvēšana ir ļoti nopietns riska faktors.

Puse, 50% aptaujāto studentu, atzīst, ka viņiem pastāv veselības problēmas. Tajā pašā laikā palīdzības nepieciešamību ar veselību saistītajos jautājumos uzrāda 51,5%, vēl lielāks skaits studentu. Apmēram trešā daļa studentu, 30,2%, uzrāda raizes par seksuāli transmisīvajām slimībām, 43,6% par AIDS un vēlas saņemt palīdzību šo problēmu izpratnē un risināšanā.

Nonākot citā sociālajā vidē, jauniešiem jāveido jaunas attiecības, jāiegūst jauni draugi. Pirmā kursa studenti kā nopietnas problēmas attiecību veidošanas jomā uzrāda kautrību – 65,0%, attiecību veidošanas grūtības – 52,6%, grūtības brīvi izturē-

1. tabula. Latvijas Universitātes 1. kursa studentu uzrādītās problēmas un izteiktā palīdzības nepieciešamība 2001. gada pavasarī (n-607)

Problēmu veids	Studentu skaits (%), kam iepriekš ir bijušas problēmas	Studentu skaits (%), kam pašreiz vajadzīga palīdzība problēmu risināšanā	
		Vidēja+liela+ļoti liela vajadzība	Neliela+vidēja +liela +ļoti liela vajadzība
<b>I Personīgas problēmas.</b>			
<b>1. Ar garīgo un fizisko veselību saistītas problēmas</b>			
Depresīvas izjūtas	62,8	35,7	56,8
Pašpārmētumi	67,1	23,3	44,4
Trauksmes vai panikas sajūta	48,1	21,2	43,0
Prasme pārvaldīt savu garastāvokli	46,9	20,9	43,1
Pašnāvības domas	19,3	7,7	14,9
Rūpes par savu svaru	45,7	24,6	40,1
Veselības problēmas	50,0	31,6	51,5
Bailes no seksuāli transmisīvajām slimībām	30,2	12,9	29,9
Bažas saslimt ar AIDS	34,6	15,0	29,8
<b>2. Ar attiecību veidošanu saistītas problēmas</b>			
Vientulība	54,7	21,1	42,6
Attiecību veidošanas grūtības	52,6	27,1	52,2
Kautrība	65,0	25,9	45,2
Diskomforts sociālajā vidē	38,8	20,1	38,4
Grūtības uzvedībā būt atraisītam	50,7	29,8	51,0
<b>3. Ar personības attīstību saistītas problēmas</b>			
Dzīves jēgas meklēšana	51,3	20,8	40,8
Neizpratne par morāli, vērtībām, ticību	26,7	12,6	28,1
Aizspriedumu pārvarēšana	37,6	16,3	33,1
<b>II Ar mācībām saistītas problēmas</b>			
Bailes no testiem/eksāmeniem	68,9	27,3	54,3
Bailes uzstāties auditorijā	64,5	39,8	68,1
Mācību spriedzes pārvarēšana	59,4	26,0	52,4
Grūtības/ bailes no matemātikas	50,1	29,3	44,6
Vājas studiju iemaņas	33,5	26,8	48,4
Neatbilstība iedomām par savām sekmēm mācībās	30	11,4	29,9
Bailes piedzīvot neveiksmi	69,3	27,1	52,3
<b>III Ar nākotnes karjeru saistītas problēmas</b>			
Neskaidrība par tālāko karjeru	82,2	47,4	79,3
Satraukums, ka neatradīs darbu	58,1	45,5	65,4

2. tabula. Salīdzinošie rādītāji par Pitsburgas universitātes (ASV) un Viļņas universitātes (Lietuva) un Latvijas universitātes 1.kursa studentu uzrādītām problēmām, kuru risināšanai izteikta palīdzības vajadzība (vidēja+liela+{oti liela)

Problēmu veids	Studentu skaits (%), kas uzrāda vajadzību pēc palīdzības savās problēmās		
	Lietuvas pētījums n=247 (1997.g.)	ASV pētījums n=608 (1992.g.)	Latvijas pētījums n=607 (2001.g.)
<b>I Personīgas problēmas.</b>			
<b>1. Ar garīgo un fizisko veselību saistītas problēmas.</b>			
Depresīvas izjūtas	25,9	25,7	35,7
Pašpārmētumi	20,8	32,1	23,3
Trauksmes vai panīkas sajūta	35,0	29,4	21,2
Prasme pārvaldīt savu garastāvokli	19,9	13,7	20,9
Rūpes par savu svaru	17,6	13,1	24,6
Pašnāvības domas	8,7	6,9	7,7
Veselības problēmas-galvassāpes	14,9	15,5	31,6
<b>2. Ar attiecību veidošanu saistītas problēmas</b>			
Vientulība	19,1	20,1	21,1
Kautrība	23,2	17,1	25,9
Grūtības būt atraisītam uzvedībā	12,5	32	29,8
Kautrības pārvarēšana	28,9	20,9	
<b>3. Ar personības attīstību saistītas problēmas</b>			
Dzīves jēgas meklēšana	33,8	25,7	20,8
Neizpratne par morāli, vērtībām	26,4	9	12,6
Aizspriedumu pārvarēšana	13	10,7	16,3
<b>II Ar mācībām saistītas problēmas</b>			
Bailes no testiem/eksāmeņiem	45,2	37,2	27,3
Bailes uzstāties auditorijā	44,6	44,6	39,8
Grūtības/bailes no matemātikas	27,5	26,3	29,3
Studiju iemaņu uzlabošana	20,2	46,4	26,8
Bailes piedzīvot neveiksmi	25,9	31,0	27,1
Efektīva laika plānošana	37,4	46,7	
<b>III Ar nākotnes karjeru saistītas problēmas</b>			
Neskaidrība par tālāko karjeru	29,9	39	47,4
Satraukums, ka neatradīs darbu	36,3	58,1	45,5

ties – 50,7% un diskomfortu sociālajā vidē – 38,8%. Vienlaikus 54,7% studentu izjūt vientulību. Par šo problēmu nozīmību jauniešu dzīvē liecina tas, ka aptuveni puse no aptaujātajiem studentiem izsaka dažāda līmeņa nepieciešamību pēc palīdzības, kas veicinātu un attīstītu sociālās iemaņas.

Jaunie studenti savā 18 – 20 gadu ve-

cumā joprojām atrodas identitātes veidošanās, personības attīstības procesā. Uz to norāda tas, ka daudzus no viņiem – 51,3% nodarbina dzīves jēgas jautājumi, 26,7% – neizpratne par morāli, vērtībām, ticību, un 37,6%, uztrauc tas, ka jātiek galā ar dažādiem aizspriedumiem. Šajos jautājumos studenti izsaka vajadzību pēc

palīdzības.

Akadēmisko problēmu jomā plaši izplatīta ir nedrošība publiskas uzstāšanās reizēs – 64,5% un 68,9% izjūt bailes no eksāmeniem. Nozīmīgs jautājums ir mācību spriedzes pārvarēšana – 59,4%. Vienlaikus tiek uzrādītas vājas studiju iemaņas – 33,5%. Lielai daļai studentu nopietnas problēmas rada matemātika. Vairāk nekā puse no viņiem izsaka vajadzību pēc palīdzības visu šo problēmu risināšanā.

Studenti ir aktīvi orientēti uz savas nākotnes karjeras veidošanu. Ļoti liels studentu skaits – 82,2% izjūt neskaidrību par tālāko karjeru, par darba atrašanās iespējām – 58,1%. Liela daļa, 69,3%, baidās piedzīvot neveiksmi savā darbībā. Studenti vēlas saņemt palīdzību šajos problemātiskajos jautājumos.

Citās valstīs veiktie pētījumi liecina, ka studentiem ir līdzīgas problēmas. Piedāvājam salīdzinošus datus par līdzīgiem pētījumiem Lietuvā, ASV un Latvijā, skat. 2. tabulu.

Personīgo problēmu jomā dati uzrāda līdzīgas tendences visās trīs izlasēs. Tomēr Latvijas pētījuma dalībnieki biežāk uzrāda palīdzības vajadzību sakarā ar depresīvām izjūtām, veselības problēmām, rūpēm par savu svaru. Attiecību veidošanas jomā biežāk vēlama palīdzība sakarā ar kautrību, vientulības sajūtu. Ar personības attīstību saistīto problēmu jomā palīdzību biežāk gatavi izmantot Lietuvas respondenti.

Ar mācībām saistīto problēmu jomā Lietuvas un ASV respondenti biežāk nekā Latvijas respondenti vēlas saņemt palīdzību sakarā ar bailēm no testiem/ eksāmeniem un publiskas uzstāšanās.

Ar nākotni saistīto problēmu jomā Latvijas jaunieši biežāk ieinteresēti saņemt palīdzību sakarā ar neskaidrību par nākotnes karjeru. Visos trīs pētījumos vairāk ne-

kā trešdaļa studentu vēlas gūt palīdzību sakarā ar satraukumu jautājumā par darba atrašanu pēc studijām.

Noskaidrojot, kādiem palīdzības veidiem studenti dotu priekšroku, tika konstatēts, ka no piedāvātajiem astoņiem iespējamās palīdzības veidiem biežāk tiek atzītas individuālās konsultācijas (skat. 3.tabulu).

Ar garīgo un fizisko veselību saistīto problēmu risināšanai aptuveni trešā daļa studentu izvēlas individuālas konsultācijas. Garīgās veselības problēmu risināšanai individuālām konsultācijām priekšroku dod no 23,1 – 47,1% studentu. Tajā pašā laikā ļoti smago problēmu – pašnāvības domu gadījumā – 64,1% studentu atzīmē, ka viņi nemeklētu palīdzību šai sakarībā. Veselības problēmu risināšanai individuālās konsultācijas izvēlas 17,4 – 37,2% studentu. No palīdzības meklējumiem sakarā ar raizēm par seksuāli transmisīvajām slimībām atturas 55,8% un sakarā ar AIDS – 54,7% studentu.

Sakarā ar attiecību veidošanas problēmām individuālai konsultācijai priekšroku dod no 20,6 – 38,7% studentu. Šajos jautājumos arī izteikta interese par grupveida konsultācijām un semināru nodarbībām. Tomēr liela daļa studentu 36,8 – 52,8% ar attiecību veidošanas grūtībām nav noskaņoti meklēt jebkādu palīdzību.

Ar personības attīstību saistīto problēmu risināšanai priekšroka tiek dota individuālām konsultācijām – 14,1 – 24,2%. Šo problēmu izpratnei studenti gatavi iesaistīties grupveida konsultācijās, semināros un ir ieinteresēti saņemt informatīvos materiālus. Šajos jautājumos palīdzību nemeklētu 46,8 līdz 58,3% studentu.

Ar mācībām saistīto problēmu risināšanā studenti priekšroku dod individuālām konsultācijām – 16,5 – 36,4%. Vienlaicīgi

3.tabula. Palīdzības veidi (%), kuriem studenti dod priekšroku savu problēmu risināšanā

Problēmu veids	Individuāla konsultācija	Grupveida konsultācija	Semināra nodarbība	Rakstveida informācija	Karstais telefons	Informācija audiokasetēs	Informācija internetā	Nemektētu palīdzību
<b>I Personīgās problēmas</b>								
<b>1. Ar garīgo un fizisko veselību saistītas problēmas</b>								
Depresīvas izjūtas	47,1	7,3	1,6	3,0	1,6	-	7,3	31,1
Pašpārmetumi	33,4	7,6	2,4	3,9	1,0	-	-	46,6
Trauksmes vai panikas sajūta	31,5	9,2	3,2	4,6	-	-	-	43,4
Prasme pārvaldīt savu garastāvokli	27,9	9,3	4,5	4,5	-	-	-	48,1
Pašnāvības domas	23,1	3,1	-	2,8	2,5	-	-	64,1
Rūpes par savu svaru	25,2	6,2	3,1	9,1	-	-	-	47,5
Veselības problēmas	37,2	3,1	2,3	5,9	-	-	1	38,7
Bailes no seksuāli transmisīvām slimībām	17,4	3,8	3,8	9,9	1,7	-	-	55,8
Bažas saslimt ar AIDS	17,7	5,7	3,4	9,1	2,3	-	-	54,7
<b>2. Ar attiecību veidošanu saistītas problēmas</b>								
Vientulība	27,3	8,1	3,7	2,8	2,5	2,3	-	44,7
Attiecību veidošanas grūtības	38,7	8,2	1,9	4,8	1,2	1,2	7	36,8
Kautrība	28,8	10,3	6,5	2,3	-	1,3	-	44,4
Diskomforts sociālā vidē	20,6	9,8	6,0	3,8	-	-	-	52,8
Grūtības uzvedībā būt atraisītam	25,7	11,9	7,5	3,9	-	-	1,3	45,2
<b>3. Ar personības attīstību saistītas problēmas</b>								
Dzīves jēgas meklēšana	24,0	6,7	7,8	6,2	-	1,3	-	46,8
Neizpratne par morāli, vērtībām, ticību	14,1	7,3	6,8	6,8	-	-	-	58,3
Aizspriedumu pārvarēšana	24,2	7,1	5,8	4,1	1,1	1,1	4,1	51,9
<b>II Ar mācībām saistītas problēmas</b>								
Bailes no testiem/ eksāmeņiem	24,0	20,6	6,3	8,1	1,3	-	2,2	32,5
Bailes uzstāties auditorijā	36,4	16,4	14,5	2,8	-	-	3,2	25,1
Mācību spriedzes pārvarēšana	23,3	12,2	7,3	4,1	1,8	-	-	41,5
Grūtības/ bailes no matemātikas	29	11,7	5,9	6,3	-	-3,9	-	42,0
Vājas studiju iemaņas	20,2	11,5	14,2	9,7	-	1,7	3	38,9
Neatbilstība iedomām par savām sekmēm mācībās	16,5	6,1	4,1	4,9	1,2	-	-	62,3
Bailes piedzīvot neveiksmi	35,4	8,1	4,1	4,1	-	-	6,6	40,5
<b>III Ar nākotnes karjeru saistītas problēmas</b>								
Neskaidrība par tālāko karjeru	48,9	9,4	4,2	15,4	-	6,7	5,8	9,4
Satraukums, ka neatradīs darbu	26,0	10,8	6,3	15,4	-	-	4,3	28,7

ir nopietna interese par grupveida konsultācijām (6,1 – 20,6%) un semināru nodarbībām – 4,1 – 14,5% studentu. Sakarā ar savu reālo sekmju neatbilstību iepriekš iedomātajam līmenim palīdzību nemeklētu 62,3% studentu.

Ar nākotnes karjeru saistīto problēmu risināšanā liela interese (48,9%) ir par individuālām konsultācijām sakarā ar tālākās karjeras problēmām, bet šajā jomā studenti ir gatavi izmantot visus piedāvātās palīdzības veidus, arī internetā iegūstamo informāciju. Daļa jauniešu (35,4%) vēlas individuāli konsultēties sakarā ar bailēm no neveiksmes. Bet 40,5% jauniešu nemeklētu palīdzību šajā jautājumā.

Salīdzinot ar Galagera veiktajiem atkārtotajiem pētījumiem par studentu palīdzības veidu izvēli, ASV studenti līdzīgā apjomā tendēti izmantot individuālās konsultācijas (64,3%) un rakstveida informāciju – 62,7%. Rakstveida informācijas plašāka izmantošana nekā Latvijā jāsaista ar ilgstošu ASV universitāšu palīdzības dienestu darba pieredzi, kur pastāvīgi ir pieejami dažāda satura informatīvie materiāli. ASV studenti tāpat līdzvērtīgi izvēlas piedalīšanos semināru nodarbībās (43,6%) grupveida konsultācijās (28,9%) un diskusijās akadēmisko kursu robežās – 38,5%. Latvijas studenti daudz mazāk tiecas izmantot grupveida konsultācijas. Mazāks ir ASV studentu pierasījums pēc video vai audiokasešu informatīvajiem materiāliem. Vismazāk izmantotais ir karstais telefons, kas apstiprina tiešu, personīgu sadarbības veidu prioritāti.

Tika izvērtētas sakarības starp Latvijas studentu uzrādītajām palīdzības vajadzībām un atsevišķo testu rezultātiem, kas apliecina studentu adaptācijas grūtības (skat. 4. tabulu).

4.tabula. Studentu izteikto palīdzības vajadzību korelācija ar personības stāvokļu mērījumiem

Personības stāvokļa raksturotāji	Vajadzība pēc palīdzības
Trauksmainība kā emocionāls stāvoklis	0,290**
Trauksmainība kā personības īpašība	0,297**
Depresija	0,375**

\*\*r vērtība,  $p < 0.01$

Pastāv nozīmīga abu trauksmainības veidu, trauksmainības kā emocionālā stāvokļa un trauksmainības kā personības īpašības un depresijas saistība ar vajadzību pēc palīdzības.

Studentu adaptāciju, garīgo un fizisko labklājību ietekmē viņu materiālais nodrošinājums, ikdienas vajadzību apmierināšanas iespējas. Pētījuma grupā savu finansiālo stāvokli par labu atzīst 20,6% studentu, apmierinošu to vērtē 67,3% un kā sliktu – 12% studentu. Visu savai dzīvei nepieciešamo var iegādāties 32,9%, daļēji iegādāties nepieciešamo var 64,6%, un smagā situācijā atrodas 2,3% studentu, kuriem trūkst līdzekļu pat pārtikas iegādei.

Lai sevi materiāli nodrošinātu daļa studējošo, 39,6%, strādā. No strādājošo vidus 53,7% studentu atzīst, ka darba dēļ viņiem nepietiek laika studiju uzdevumu izpildei. Tas var radīt distresu, atstāt iespaidu uz studentu akadēmiskajām sekmēm, emocionālo un fizisko veselību.

### Iztirzājums

Rezultāti parāda, ka Latvijas Universitātes pirmā kursa studentiem ir nopietnas problēmas visās trīs problēmu grupās: personi-

go, ar mācībām saistīto un ar nākotnes karjeru saistīto problēmu jomā.

Personīgo problēmu jomā vienlīdz nozīmīgas ir problēmas, kas saistītas ar garīgo un fizisko veselību, attiecību veidošanu un personības attīstību. Visbiežāk tiek uzrādītas depresīvās izjūtas, pašpārmētumi, trauksmes un panikas sajūta, neprasme pārvaldīt savu garastāvokli. Studentiem šo emocionālo problēmu dēļ var rasties dažādas grūtības mācībās, savstarpējās attiecībās un nākotnes plānošanā. Daudzus studentus nodarbina pašnāvības domas, kas liecina par studentu nespēju konstruktīvi risināt sev nozīmīgus jautājumus.

Pārejošas veselības problēmas, galvas sāpes vai cita veida veselības traucējumus atzīst puse no aptaujātajiem studentiem. Veselības traucējumos var izpausties adaptācijas traucējumi kā grūti risināmo vai neatrisināto problēmu somatizācija.

Jauniešiem aktuālo intīmo attiecību veidošanu var iespaidot raizes par seksuālo slimību iespējamību. Par šīs problēmas nozīmīgumu liecina tas, ka trešajai daļai studentu ir raizes par seksuāli transmisīvajām slimībām un bažas saslimt ar AIDS. Visai plaši izplatītas ir raizes par savu svaru, tātad izskatu, kas biežāk raksturīgi sievietēm.

Attiecību veidošanas problēmas pastāv lielai daļai studentu. Visbiežāk traucē kautrība, attiecību veidošanas grūtības, nespēja brīvi izturēties un diskomforts sociālajā vidē. Tā visa rezultātā jaunieši izjūt vientulību, neapmierinošu sociālo mijiedarbību. Jo ilgstošāk jaunieši izjūt vientulību, jo negatīvāka ir tās ietekme uz studenta adaptāciju, sevis, savu panākumu vērtēšanu un iekļaušanos studiju apstākļos. Vienlaikus ar vientulību kā nopietnas problēmas vērojamas sava garastāvokļa nepārvaldīšana, depresīvas izjūtas un nosliece uz pašpārmētumiem. Pašpārmētumi, sevis vainošana ir viens no dep-

resijas simptomiem. Iespējams, ka tā rezultātā daļai studentu radušās pašdestruktīvas tendences- pašnāvības domas. Tā kā pētījums tika veikts pavasarī, neilgu laiku pirms pirmā kursa beigšanas, tad jāatzīst, ka uzrādītās sociālo saišu veidošanas problēmas pirmā mācību gada laikā nav bijušas apmierinošas un ietekmējušas jauniešu emocionālo labklājību.

Ļoti būtiska ir palīdzības saņemšana nomācošo pašnāvības domu pārvarēšanai. Nemot vērā augsto depresīvo izjūtu, dažāda smaguma pakāpes depresijas izplatību studentu vidū, ir nepieciešams, lai jauniešiem būtu viegli pieejama gan psiholoģiskā, gan medicīniskā palīdzība. Par depresīvo izjūtu nozīmību un izplatību liecina pastāvošās korelatīvās saistības starp vajadzību pēc palīdzības un depresiju. Arī paaugstinātie trauksmainības rādītāji apliecina nopietnu dezadaptācijas līmeni, kas ietekmē jauniešu iesaistīšanos gan mācību procesā, gan augstskolas sociālajā dzīvē.

Izvērtējot piedāvāto palīdzības veidu izvēli problēmu risināšanai, visos gadījumos dominē interese par individuālām konsultācijām.

Personīgo problēmu jomā, ar garīgo veselību saistītajos jautājumos pārsvarā ir interese par individuālām konsultācijām. Tas atbilst šo problēmu saturam, kas ir dziļi personīgs. Depresīvo izjūtu pārvarēšanā studenti izrāda vislielāko atsaucību palīdzības izmantošanai, ko apliecina zemai, no palīdzības izvairīgo jauniešu procents, salīdzinot ar citām problēmām. Tomēr sakarā ar pašnāvības domām lielākais vairums studentu nemeklētu palīdzību. Tas liek nopietni apsvērt to, kā jauniešus informēt par palīdzības izmantošanu, tās efektivitāti un pieejamību, lai risinātu garīgās veselības jautājumus.

Studenti ir gatavi saņemt arī dažāda vei-

da palīdzību attiecību veidošanas problēmās. Kaut gan priekšroka tiek dota individuālām konsultācijām, tomēr jaunieši ir gatavi izmantot arī grupveida konsultācijas un semināru nodarbības, kas apliecina to, ka viņi izvēlas atbilstošus paņēmienus, kas veicina sociālās mijiedarbības pilnveidošanu. Diemžēl aptuveni puse studentu izvairās meklēt palīdzību sakarā ar attiecību veidošanas problēmām, kas ir nelabvēlīgs adaptācijas procesa rādītājs. Šo atturību varētu skaidrot ar nepilnīgo izpratni par šāda veida palīdzības efektivitāti un lietderību attiecību pilnveidošanā. Universitātes palīdzības centrs varētu piedāvāt profilaktiskas nodarbību programmas sociālo iemaņu attīstīšanai un sabiedrisku kontaktu veicināšanai vientuļo studentu starpā.

Jāatzīst, ka kautrība, diskomforts sociālajā vidē var atstāt ietekmi uz studenta mācību uzdevumu veikšanu, kad nepieciešama māka publiski uzstāties. Tas var izraisīt negatīvu savu studiju iemaņu novērtējumu, radīt vilšanos par iecerētajiem panākumiem akadēmiskajās sekmēs un ietekmēt jauniešu adaptāciju, emocionālo labklājību. Mācību problēmas ir cieši saistītas ar pārējām problēmām, īpaši kautrību, nedrošību sociālajā vidē.

Lielākā daļa studentu, t.i., vairāk nekā puse, izjūt bailes no eksāmeniem, testiem, no publiskas uzstāšanās. Studenti neprot pārvarēt spriedzi, kas saistīta ar mācību procesu. Tādēļ daudzi no viņiem izjūt paaugstinātu trauksmainību. Trešajai daļai studentu grūtības rada nepietiekamas studiju iemaņas. Daudziem nākas mainīt savas domas par iecerētajiem panākumiem mācībās, kas var ietekmēt uz viņu pašvērtību, ticību savām spējām.

Šīs problēmas norāda uz profilaktisku pasākumu nepieciešamību studentu mācību iemaņu un sevis apstiprināšanas veicināšanai.

Jaunieši uzrāda lielu atsaucību ar mācībām saistīto problēmu risināšanā. Līdzīga ieinteresētība ir par individuālo un grupveida konsultāciju un semināru nodarbību izmantošanu, kas pēc būtības atbilst šo problēmu saturam, mācību procesa norisei.

Ar nākotni saistīto problēmu jautājumos, uzsākot studijas, jauniešiem pastāv liela neizpratne. Vairumam studentu ir neskaidri tālākās karjeras jautājumi, viņi raizējas par darba atrašanas izredzēm. Studenti baidās piedzīvot neveiksmes. Jāsecina, ka viņi visai reāli vērtē darba tirgu, izprot tā piedāvājumu, prasības un apzinās sava tālākās profesionālās darbības problēmas.

Tāpat liela daļa studentu gan mācību, gan savā personības attīstības un pilnveidošanās procesā pārvērtē savus uzskatus, turpina risināt jautājumus par dzīves jēgu, morāli, vērtībām un ticību. Pašreizējā sociāli ekonomiskajā situācijā jauniešiem jāiedibina savi morāles un dzīves vērtību kritēriji. Studenti ir gatavi saņemt palīdzību arī šo problēmu risināšanā.

Aplūkojot studentu palīdzības vajadzību, redzam, ka tā atbilst viņu nozīmīgākajām problēmām. Pamatojoties uz izteikto vidēja, liela un ļoti liela līmeņa palīdzības vajadzībām, redzam, ka visbiežāk tiek izteikta vajadzība pēc palīdzības ar nākotni saistīto problēmu risināšanā. Puse aptaujāto studentu vēlas saņemt dažāda veida palīdzību, lai labāk izprastu jautājumus, kas saistīti ar karjeras veidošanu. Liela loma šeit tiek piešķirta semināru nodarbībām, kas arī varētu būt visoptimālākais palīdzības veids šo problēmu daudzpusīgai izpratnei. Šajos jautājumos studenti ir ieinteresēti izmantot internetā pieejamo informāciju, kas varētu jūtami paplašināt viņu skatījumu uz savas nākotnes profesionālajām iespējām.

Apkopojot rezultātus redzam, ka studenti uzrāda nopietnas adaptācijas problēmas, kas

saistītas ar garīgo un fizisko veselību. Līdzīgi arī Lietuvas un ASV studentu vidū ir plaši izplatīti emocionālie traucējumi - depresija, trauksmainība, garastāvokļa pārvaldīšanas problēmas. Paralēli bieži vērojama vientulības sajūta, kas saistīta ar neprasmī sociālo attiecību veidošanā, bieži izplatīto kautrību, kas ietekmē jaunieša izturēšanās veidu, paildzina vientulības sajūtu.

Jaunieši aktīvi ieinteresējas par sava mācību procesa uzlabošanu un sagaida dažāda veida palīdzību šajos un uz nākotni virzītajos jautājumos. No studentu puses pastāv nopietns pasūtījums pēc palīdzības dienesta. Palīdzības dienesta fokusā atrodas studiju iemaņu pilnveidošana, nepieciešamība pēc daudzveidīgas informācijas par profesionālajām iespējām. Īpaši nozīmīgs palīdzības piedāvājums varētu būt sociālo iemaņu attīstībā, no kurām lielā mērā atkarīga jaunieša garīgā un fiziskā veselība, lai pilnvērtīgi īstenotu personības attīstības uzdevumus šajā vecumā.

Studentu palīdzības dienestu darbības plānošanai Latvijā paredzami vairāki virzieni. Jānodrošina sociālo iemaņu attīstīšana, psihoprofilaktiski pasākumi garīgās un fiziskās veselības nodrošināšanai, studiju iemaņu pilnveidošanai. Jāveic daudzpusīgu informatīvo materiālu sagatavošana par viņiem nozīmīgiem jautājumiem un jānodrošina to pieejamība studentiem.

## Summary

This study was designed to survey first year university student adjustment problems. Students were asked to identify the areas in which they require assistance and the type of support services that they would prefer to have access to.

The survey was carried out with 607 students at the University of Latvia (449 women

and 158 men) from 9 faculties. Pittsborough's Unniversity Survey of Student Needs was administered to identify personal, academic, and career related problems. Several additional tests were included to assess the nature and potential severity of these problems. The results show that a large proportion of first year university students report difficulties in dealing with academic and future career goal related issues, as well as, with personal problems related to mental and physical health, interpersonal relationships and personal development.

Students indicated that they require assistance with all of these types of problems. The greatest need was expressed for dealing with academic and career related issues. Students indicated a preference for individual consultations. The data obtained in this survey emphasize the need for establishing student support services at the University of Latvia to help prevent initial student adjustment problems and ensure the success of university program completion. The data suggest directions for the planning of such services.

**Key words:** initial student adjustment, student needs, psychological problems, student support services.

## Literatūra

- Balaisis, M. (2001). Student Needs at Vilnius University. *New Developments in Psychology in the Baltics: Theory and Practice*. IV International Baltic Psychology Conference. University of Latvia. 66-70.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (1996). *BDI-II Beck Depression Inventory*- 2nd edition. Manual. San Antonio: The Psychological Corporation.
- De Rosenroll D., Saunders G., Carr R.A., (1993). *The Canadian Stay-in-School Mentor Strategy*. Peer Systems Consulting Group, Inc.
- Eriksons, E.H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
- Gallagher, R.P., Golin, A., & Kelleher, K. (1992.) The personal, career, and learning skills needs of college students. *Journal of College Student Development*, 33, 301-309.
- Glover, R. (2000). Developmental Tasks of Adulthood: Implications for Counseling Community College Students. *Community College Journal of Research & Practice*, July, Vol. 24 Issue 6, 505-515.
- Goswick, R.A., & Jones W.H. (1981). Loneliness, Self-Concept, and Adjustment. *The Journal of Psychology*, 107, 237-240.
- Gramzow, R.H., & Panter A.T. (2000). Aspects of Self-Regulation and Self-Structure as Predictors of Perceived Emotional Distress. *Personality and Social Psychology*, Vol 26, N2
- Holmbeck, G.N., & Wandrei M.L. (1993). Individual and Relational Predictors of Adjustment in First-Year College Students. *Journal of Counselling Psychology* Vol. 40 N 1, 73-78.
- Ionescu, R., & Popescu, C. (1986). Affective syndromes in a student population: Relative prevalence of various forms, types and subtypes: Considerations of evolution and recovery possibilities. *Revue Roumaine de Neurologie et Psychiatrie*. Vol 24(1), Jan-Mar 1986, 23-34
- Koplik, E.K., & DeVito, A.J. ( 1986). *Journal of College Student Personnel*, 27, 3.
- Martinez, A.D., Mendoza, M.R., & Gomez, C. ( 1996). Mental health in a sample of first-year university students: A descriptive study of Mexican population. *New Trends in Experimental & Clinical Psychiatry*. Vol. 12(4), Oct-Dec 1996, 231-241
- Nicholas L., (1995). Personal, career, and learning skills needs of first-year university students. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 18, 33-37.
- Oliver, J.M., & Reed, Cynthia K.S., & Bruce, W. (1998). Patterns of psychological problems in university undergraduates: Factor structure of symptoms of anxiety and depression, physical symptoms, alcohol use, and eating problems. *Social Behavior and Personality*. Vol. 26(3), 211-232.
- O'Neil, M.K., & Lancee W.J. (1986.) Psychosocial Factors and Depressive Symptoms. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 174, N.1.
- Paul E.L., & Brier S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Pre-college Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling and Development*, Winter 2001, Vol. 79, 77-89.
- Rector, N.A., & Roger D. (1996). Cogniti-

- ve style and well-being: A prospective examination. *Personality & Individual Differences*. Vol.21(5), Nov 1996, 663-674.
- Review of the Psychiatric Service, University Health Services, University of Toronto, 1985- 1991.
- Rich, A.R., & Bonner R.L. (1987). Interpersonal Moderators of Depression Among College Students. *Journal of College Personnel*, July, 337-342.
- Spielberger, C.D. (1977). *State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Szulecka T.K., Springett N.R., & de Pauw K.W.(1987). General Health, Psychiatric Vulnerability and Withdrawal from University in First-Year Undergraduates. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 15(1), January 1987, 82-91
- Student Success Resource Kit.( 1991). Published by the Communications Department. George Brown College.
- Joiner, Th. & Coyne I.C. (Eds.) (2000). *The Interpersonal Nature of Depression*, Washington D.C., American Psychological Association.
- Valliant, P.M. (1995). Personality, peer influence, and use of alcohol and drugs by first-year university students. *Psychological Reports*, Vol.77(2), Oct 1995, 401-402.
- Valliant, P.M., & Scanlan, P.(1996). Personality, living arrangements, and alcohol use by first year university students. *Social Behaviour and Personality*. Vol. 24(2), 151-156.
- Valliant, P.M., & Scanlan, P.(1996). Personality, living arrangements, and alcohol use by first year university students. *Social Behaviour and Personality*. Vol. 24(2), 151-156.
- Wada, M.( 1998). Undergraduates' coping with stress, and relationships among stress, social support, and psychological well-being: An examination of sex differences, *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*. Vol.38(2), Dec 1998, 193-201.
- Wong, J.L., & Whitaker D.J. ( 1993). Depressive Mood States and their Cognitive and Personality Correlates in College Students: They Improve Over Time. *Journal of Clinical Psychology*, September, Vol.49, No.5, 615-621.

# Praktiskā intelekta struktūra un dzimumatšķirības jauniešiem vecuma no 16-22 gadiem



**Malgožata Rašcevska**

Malgožata Rašcevska, Aija Bērziņa, Latvijas Universitāte, Latvija

**P**ētījuma mērķis ir noskaidrot praktiskā intelekta struktūru, dzimumatšķirības un vecumposmu atšķirības jauniešiem vecumā no 16 līdz 22 gadiem. Abu dzimumu kopējās izlases apjoms – 348 jaunieši (50% sieviešu dzimuma, 50% vīriešu dzimuma). Sieviešu dzimuma izlases apjoms – 272, vīriešu – 178. Pētījuma nolūkiem tika izveidota īpaša aptauja praktiskā intelekta (praktisko prasmju) attīstības līmeņa pašnovērtēšanai. Kvalitatīvas analīzes rezultātā sākotnējās 95 prasmes tika sagrupētas sešās grupās jeb skalās. Skalām Kronbaha  $\alpha$  variēja no 0,75 līdz 0,92, un retestēšanas ticamība variēja no 0,77 līdz 0,94. Faktoru analīze parādīja, ka var izdalīt tikai divus praktiskā intelekta pamatfaktorus grupētām prasmēm, ko var interpretēt kā dihotomiskos sieviešu un vīriešu dzimuma lomu praktiskā intelekta faktoros, bet nēgrupētām 95 prasmēm var izdalīt 17 svarīgākos faktoros. Piecās izdalītajās praktisko prasmju jomās pastāv statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības. Vairākās praktisko prasmju jomās (sadzīvē, atpūtā un sportā, saskarsmē) pastāv arī vecumgrupu statistiski nozīmīgas atšķirības.

**Atslēgvērdi:** praktiskais intelekts, prasme.

## Ievads

Vienā no jaunākajām R. Šternberga inteligences teorijām – *sekmīgās inteligences teorijā* (Sternberg, 1996, 1997, 1997a, 1998, 1999, 1999a), kas ir loģisks turpinājums iepriekš izstrādātajai *trīsvadības teorijai* (Sternberg, 1985, 1988), īpaša uzmanība ir pievērsta praktiskajam intelektam (turpmāk vārdus *inteligence* un *intelekts* lietosim kā sinonīmus). Saskaņā ar R. Šternberga koncepciju praktiskais intelekts būtiski atšķiras no intelektuālajām spējām, ko mēra tradicionālie testi. Psihologiņā līdz 20. gs. 80. gadiem dominēja psihometriskā jeb faktoranalītiskā pieeja, kas aplūkoja inteligenci kā intelektuālo spēju kopu, kas nepieciešama analītisku uzdevumu risināšanai, neskatoties uz to, ka vairums zinātnieku atzina, ka inteligence ir cilvēka spēja adaptēties apkārtējai videi (Brody, 1992; Cattell, 1987; Ceci, 1990; Carroll, 1993; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg & Urbina, 1996; Rašcevska, 1999; Sternberg & Detterman, 1986). Uz pretrunu starp inteligences definīciju un inteligences mērījumu uzdevumu saturu norāda vairāki no iepriekš minētajiem vadošajiem pētniekiem, atklājot arī vairākas intelek-

ta mērīšanas tradicionālās pieejas metodoloģiskās problēmas (Jensen, 1980). Tāpēc joprojām turpinās inteligences definīcijas un tās mērījumu instrumentu saskaņošanas meklējumi. R. Šternbergs, izdalot analītisko, praktisko un radošo inteligenci, paplašināja inteligences izpētes lauku.

Analītiskā, radošā un praktiskā intelekta pētījumu rezultātā R. Šternbergs nonāca pie fundamentāla secinājuma, ka nepastāv g faktors (Sternberg, 1997b, 2000). Līdz Šternberga atziņas publicējumam valdīja uzskats, ka jebkura intelekta struktūras izpēte galarezultātā noved pie galvenā faktora atklāsmes. G faktora noliegšana lielā mērā sašķobīja analītiskā intelekta izpētes pieeju kā dominējošo intelekta izpētē.

Analītiskā intelekta izpētes vēsture ir pietiekami gara. Jau pirmie intelektuālo spēju testi, ko izstrādāja A. Binē un Vekslers, psihologiem deva iespēju uzsākt sistemātisku intelekta izpēti (Binet & Simon, 1905-1908/1961; Wechsler, 1939). Dž. Kerols apkopoja tradicionālo intelekta pētījumu rezultātus, izveidojot trīs stratu modeļi (Caroll, 1993). III, augstākajā stratā atrodas Spīrmena g faktors (vispārīgā spēja), kas II stratā sadalās vairākās spējās jeb pamatfaktoros. Svarīgākās no tām: fluīdā un kristalizētā spēja, ko ieviesa R. Ketels (Cattell, 1957/1961). I, apakšējā stratā novietojas analītiskajos testos mērāmās spējas – verbālā spēja, domāšana, uztveres ātrums u.c. Izveidojot šo hierarhisko intelektuālo spēju modeļi, Kerols it kā pielika punktu diskusijām par analītiskā intelekta struktūru. Tomēr šajā modelī g faktors ir neiztrūkstoša analītiskā intelekta vadošā sastāvdaļa.

1994. gadā Dž. Dass, Dž. Naglieri un Dž. Ķirbi piedāvāja jaunu kognitīvo pro-

cesu novērtējuma sistēmu, kas balstās un A. Lurija pētījumiem neiropsiholoģijā (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). Šī sistēma mēra simultanto un secīgo informācijas apstrādi, uzmanību un cilvēka spēju plānot savu darbību. Tomēr arī šī intelekta pieceja mēra intelektu analītisku uzdevumu ietvaros, kaut arī nepiedāvā intelekta pamatspēju sadalījumu tradicionālajos faktoros.

Radošuma psihometriskās izpētes vēsture nav tik sena kā analītiskā intelekta izpēte. E. P. Torans 1974. gadā izveidoja radošo spēju testu, lai noskaidrotu cilvēku radošās darbības produktivitāti un oriģinalitāti (Torrance, 1974), pamatojoties uz diverģentās domāšanas izpēti, ko intelekta daudzdimensionālajā modelī ieviesa Dž. Gilfords (Guilford, 1959/1961). Psihometriskā pieceja ātri izrādījās par šauru tik komplicēta fenomena kā radošums izpētei, jo nedeva pilnībā apmierinošas prognozes par pētāmā cilvēka sagaidāmo radošumu. Tāpēc radošuma izpēte sazarojas vairākos virzienos, aplūkojot radošumu no vairāku citu pieeju: informācijas apstrādes, personības izpētes, kultūrvēsturiskās, sociālās, integratīvās pieejas viedokļa (Finke, 1995; Langley & Jones, 1988; Smith 1995; Weisberg, 1988, 1995; Barron, 1988; Hennesey & Amabile, 1988; Cropley, 1994, 1999; Cropley & Urban, 2000; Csikszentmihalyi, 1996; Simonton, 1988; Sternberg, 1999; Urban, 1995). Šodien zinātnieku rīcībā ir vairākas metodes, kas ļauj novērtēt pētāmo cilvēku radošumu ar atšķirīgu prognostisko validitāti. Tomēr ir ļoti maz pētījumu par praktisko intelektu.

Šternbergs un viņa līdzstrādnieki (E. Grigorenko, G. Gils, L. Jarvina, R. Vāgners) ir tikpat kā vienīgie, kas pēta šo pa-

rādību (Sternberg & Wagner, 1988; Grigorenko, Gil, Jarvin & Sternberg, 2001). Šternbergs, ieviešot šo jēdzienu savā intelekta modelī un piedāvājot instrumentu tā mērīšanai, definēja to kā vārdos neizsakāmās zināšanas, ko cilvēks lieto, pielāgojoties reālās dzīves situācijām. Tās ir procedūras zināšanas (angļu valodā - tacit knowledge) par to, kā rīkoties kādā dzīves situācijā, kurā ir jāsasniedz noteikts mērķis, piemēram, kā priekšniekam korektā veidā izteikt savu neapmierinājumu ar kaut ko. Šternberga un viņa līdzstrādnieku radītais praktiskā intelekta mērījuma instruments veidots atsevišķām cilvēku sociālām grupām (piemēram, studentiem), ņemot vērā viņu darbības specifiskos apstākļus, un pēta, kā aptaujātie cilvēki praktiski izmanto savas zināšanas dažādās mācību vai darba situācijās. Tomēr pieceja praktiskā intelekta definējumam un izpētei var būt arī citāda.

Mēs visi katru dienu veicam tos vai citus ikdienas mājās darbus vai realizējam kādas aktivitātes atpūtas situācijās. Arī šīs aktivitātes prasa no mums specifisku sagatavotību, pieredzi un pat zināmu meistarību, lai mēs varētu justies ērti, tikt galā ar ikdienas dzīves izaicinājumiem jeb adaptētos ikdienas dzīvei. Visbiežāk šī mūsu sagatavošanās dzīvei notiek ģimenes apstākļos jau kopš bērnības, pēc tam attīstās draugu pulkā, kādos pašdarbības pulciņos vai veicot tos vai citus ikdienas dzīves mājas darbus. Tās ir ikdienas dzīvē nepieciešamās praktiskās prasmes, kuru attīstības līmenis, nenoliedzami, varētu vai nu nopietni veicināt vai arī kavēt mūsu sekmīgu adaptāciju apkārtējai materiālajai un sociālajai videi. Piedāvājam šādu praktiskā intelekta definējumu: *praktiskais intelekts ir cilvēka*

*ikdienas nodarbēs apgūtās prasmes, kas palīdz adaptēties ikdienas sadzīves, atpūtas un saskarsmes apstākļiem. Katrā vēsturiskā laika posmā un atšķirīgā kultūrvidē šīs prasmes būs atšķirīgas. Tās mainīsies, mainoties mūsu sadzīves apstākļiem, cilvēku aktīvās atpūtas ierašām un savstarpējo attiecību intensitātei un saturam. Iespējams, ka šis intelekts būs vairāk pakļauts izmaiņām vēsturisku un sociālekonomisku pārmaiņu ietekmē nekā analītiskais vai radošais intelekts, kas vairāk atkarīgs no kognitīvo procesu funkcionēšanas.*

Literatūrā ir pazīstamas arī citas pieejas intelekta koncepcijai, kas tiecas izrauties no šauriem analītiskā intelekta rāmjiem. 20. gadsimta 20-90. gados radās jauni jēdzieni, kas ļāva paplašināt skatījumu uz intelektu kā daudzšķautņainu parādību. Vairāki pētnieki (Thorndike, 1920; Cantor & Kihlstrom, 1987; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Sternberg, 1985, 1988, 1991, 1997b) sāka pētīt tādas parādības kā sociālā inteliģence, emocionālā inteliģence un arī radošā inteliģence, bet H. Gardners (Gardner, 1983) savā multiplās inteliģences teorijā izdalīja pat septiņus dažādus inteliģences veidus: lingvistiskā, loģiski matemātiskā, telpiskā, muzikālā, fiziski kinestētiskā, interpersonālā un intrapersonālā (nesen autors pievienoja vēl dažus inteliģences veidus). Jaunajām pieejām ir raksturīgas divas kopīgas tendences: pirmkārt, tās mēģina aplūkot inteliģenci cilvēka sociālās funkcionēšanas sekmīguma kontekstā, otrkārt, inteliģences izpēti norisinās, lietojot nevis tradicionālos testus, kas balstās uz konverģentās domāšanas uzdevumu risināšanu, bet gan pašvērtējuma aptaujas, kurās cilvēki raksturo savas intelektuālās darbības virzie-

nus vai īpašības vai arī tos vērtē piedāvāto mērījumu skalu ietvaros. Intelektuālajos mērījumos sāk lietot personības iezīmju mērījumiem raksturīgo pieeju. Jaunā psihometriskā pieeja ļāva pētniekiem gūt arī jaunas atziņas par intelektu.

Sternberga, Vāgnera, Viljama un Horvasa pētījumi parāda, ka praktiskais intelekts labāk prognozē skolas/ studiju un darba sekmes nekā tradicionālie analītiskā intelekta testi (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995; Sternberg, 1997). Kā atzīmē autori, zems inteligences koeficients (IQ) un zemi akadēmiskie sasniegumi nebūt absolūti nenosaka cilvēka spēju iesaistīties sociālajā vidē un sekmīgi tajā funkcionēt (Sternberg, Okagaki & Jackson, 1990). Eksperimentālie pētījumi parādīja, ka, veicinot visu trīs inteligences veidu – analītiskā, praktiskā un radošā – attīstību, ir iespējams panākt daudz labākus rezultātus studējošo adaptācijas uzlabošanā, nekā ja stimulē tikai analītiskā intelekta izaugsmi (Sternberg, Bruce & Grigorencu, 1998; Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995; Sternberg, Grigorencu, Ferrari & Clinkenbeard, 1999). Pētījumos ir atklāts, ka praktiskais intelekts ir relatīvi neatkarīgs no analītiskā intelekta (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995). Tāpēc ir svarīgi paplašināt praktiskā intelekta izpēti, izmantojot arī citas teorētiskas pieejas. Varētu izteikt pieņēmumu, ka, paplašinot praktiskā intelekta izpēti, pavērsies arī lielākas iespējas meklēt personības iezīmju saikni ar intelektu. Līdz šim veiktajos personības un inteligences savstarpējo sakarību pētījumos šī saikne tiek raksturota kā vāja, kaut gan pētnieku hipotētiskajos teorētiskajos modeļos ir vērojama skaidra norāde uz iespējamo personības kategoriju un inteligences mi-

jiedarbību (Eysenck, 1994; Ford, 1994; Haslam & Baron, 1994; Maciel, Heckhausen & Baltes, 1994; Salovey & Mayer, 1994). Viens no neatbilstības iemesliem starp teorētiskajiem pieņēmumiem par sakarību eksistenci starp divām komplicētām parādībām un empīrisko pētījumu rezultātiem varētu būt arī katra atsevišķa konstrukta vēl nepietiekama izziņošana.

Lai paplašinātu praktiskā intelekta izpēti, tika izveidots speciāls mērījumu instruments, kas saturēja ikdienas prasmes, ko Latvijas cilvēki lieto, lai adaptētos ikdienas dzīves vajadzībām, un apgūst pārsvarā sadzīvē, nevis kādā specializētā profesionālās izglītības mācību iestādē.

Pētījuma jautājumi:

1. Kāda ir praktiskā intelekta pašnovērtējuma aptaujas validitāte un ticamība?
2. Vai pastāv praktiskā intelekta dzimumatšķirības cilvēkiem vecumā no 16-22 gadiem?
3. Kādas ir praktiskā intelekta atšķirības vidusskolēniem (16-17 gadi) un studentiem (18-22 gadi)?
4. Vai pastāv sakarība starp dažādām praktiskā intelekta jomām?
5. Kāda ir praktiskā intelekta struktūra?

## Metode

Pētījumu dalībnieki veido trīs izlases. Pirmā izlase sastāv no 348 dalībniekiem (50% vīriešu un 50% sievietes vecumā no 16–22 gadiem), otro izlasi veido 292 sievietes un trešo izlasi – 178 vīrieši tai pašā vecumā. Pētījuma dalībnieki ir 16–17 gadu veci Rīgas koledžu audzēkņi un Latvijas Universitātes reflektanti un pirmā kursa studenti vecumā no 18–22 gadiem. Testa validitāte, testēšanas un atkārtotas

testēšanas ticamība tika pārbaudīta izlasēs ar mazāku dalībnieku skaitu (no 15 – 83).

Pētījuma nolūkiem tika izveidota īpaša aptauja par prasmēm, kas nepieciešamas, lai adaptētos ikdienas dzīves apstākļiem. Šīs prasmes var apgūt katrs cilvēks neatkarīgi no tā, kādu profesiju viņš ir studējis. Aptaujā ir iekļautas 95 prasmes, kas kvalitatīvas analīzes rezultātā sagrupētas sešās grupās:

1. sadzīves prasmes (17 prasmes),
2. tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes (17 prasmes),
3. lauku darbu prasmes (7 prasmes),
4. aktīvās atpūtas vai sporta prasmes (17 prasmes),
5. hobiji un mākslinieciskās prasmes (23 prasmes),
6. saskarsmes prasmes (13 prasmes).

Praktisko prasmju aptaujā tika ietvertas tās prasmes, ko Latvijas cilvēki lieto ikdienas dzīvē neatkarīgi no prasmes izkoptības pakāpes un lietošanas biežuma. Tradicionālajos intelekta testos parasti ietver uzdevumus, kas pēc grūtības pakāpes variē saskaņā ar normāla sadalījuma principu un nodrošina nepieciešamo diskriminativitātes līmeni. Šāds testu izveides princips te nav pielietojams, jo katra praktiska prasme kvalitatīvi atšķiras no citas un nav aizvietojama. Katra cilvēka summārā balīte dažādās prasmju grupās liecina vienlaikus gan par aptaujā ietverto prasmju izkoptības līmeni, gan par apgūto prasmju daudzumu.

Aptaujā pētījuma dalībniekiem vajadzēja izvērtēt, cik lielā mērā katra no šīm prasmēm viņiem ir attīstīta, lietojot skalu no 0 līdz 4. Ja kāds uzskatīja, ka vērtējamā prasme viņam ir attīstīta tik lielā mērā, ka atbilst profesionālajam līmenim, tad to varēja novērtēt ar balli 5. Aprēķinos tika izmantotas pirmatnīgās

balles. (*Prasmju saraksts tiks sniegts raksta rezultātu daļā.*)

## Rezultāti

Aplūkosim iegūtos galvenos rezultātus saskaņā ar izvirzītajiem pētījuma jautājumiem.

### *Praktiskā intelekta pašnovērtējuma aptaujas validitāte un ticamība*

Neskatoties uz to, ka aptaujas veidošanā netika izmantota tradicionāla pieeja jautājumu/ uzdevumu atlasei, iekšējās saskaņotības rādītāji – Kronbaha alfa – ir augsti:

- sadzīves prasmēm  $\alpha = 0,85$ ,
- tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmēm  $\alpha = 0,92$ ,
- lauku darbu prasmēm  $\alpha = 0,75$ ,
- aktīvās atpūtas vai sporta prasmēm  $\alpha = 0,87$ ,
- hobiji un mākslinieciskās prasmēm  $\alpha = 0,85$ ,
- saskarsmes prasmēm  $\alpha = 0,89$ .

Testa kopējais Kronbaha  $\alpha$  ir 0,94.

Apstiprinošā faktoru analīze parādīja, ka var izdalīt sešus neatkarīgus praktiskā intelekta faktorus atbilstoši prasmju grupām, kaut gan tikai diviem faktoriem īpašvērtības (angļu valodā - eigenvalues) ir virs 1. Detalizētākus faktoru analīzes rezultātus aplūkosim, atbildot uz pētījuma jautājumu par praktiskā intelekta struktūru.

Sešās prasmju skalās retestēšanas ticamība variē no 0,77 līdz 0,94, izlasei ar apjomu  $n=62$ . Atsevišķu prasmju retestēšanas ticamības rādītāji variē no 0,39 līdz 0,88.

Ir gandrīz neiespējami pārbaudīt šī testa validitāti pēc kritērija, jo tad būtu jānovērtē vai jāsaņem ekspertu vērtējumi katra cilvēka 95 prasmju jomās. Tāpēc izlases veidā intervējām 25 studentus,

lūdzot raksturot, kāpēc viņi izvēlējušies konkrēto kādas prasmes attīstības līmeņa vērtējumu. Katram studentam tika lūgts detalizētāk raksturot nejausi izraudzītās 16 prasmes. Gandrīz sakrita to cilvēku prasmju izteiktības pakāpes raksturojumi, kas deva vērtējumu "0", jo bieži figurēja izteiciens: "es to nekad neesmu darījusi (-is)". Lietoto jēdzienu bagātības ziņā nedaudz variatīvākus rezultātus deva tie studenti, kas salīdzināmo prasmju attīstību vērtēja ar "1 – vāji protu". Bija vērojamas divas tendences – maza saskare ar šo prasmi un minimāla tās pārzināšana dažu elementāru darbību līmenī. Piemēram, "protu tikai pagatavot tēju, uzcept kartupeļus un viss, cenšos negatavot ēdienu, ja ir iespējams". Vērtējumu "5" jaunieši nereti izvēlējās savas nepietiekamās informētības dēļ par to, ko nozīmē attiecīgo prasmi pārzināt profesionālā līmenī. Piemēram, vairāki vīriešu dzimuma jaunieši norādīja, ka prot braukt ar velosipēdu profesionāli, kaut gan viņi nebūt nav gatavi būt profesionāli velosportisti. Komentējot un verbalizējot savas prasmes, studenti nereti nonāca pie kritiskāka prasmes attīstības līmeņa vērtējuma. Šis nelielās kvalitatīvās analīzes rezultātā ir problemātiski atrast kādas stabilas tendences, ar ko atšķiras prasmju attīstības līmeņu raksturojums tiem respondentiem, kas prasmes vērtēja ar 2 un 3 ballēm, kā arī ar 3 un 4 ballēm. Pašreizējā pētījuma posmā var secināt, ka pastāv tendence, ka tie, kas patiešām vairāk ir apguvuši kādu prasmi, to arī pamato daudzpusīgāk, norādot uz lielāku pieredzi tās lietojumā. Kvantitatīvu aprēķinu veikšanai šīs validitātes pārbaudes dati ir vēl nepietiekami. Tomēr kopumā bija vērojama pozitīva sakarības tendence starp prasmes attīstības pakāpes aprakstošo raksturojumu un tās kvantitatī-

vo vērtējumu.

Testa validitātes pamatošanai veicām dažādu profesionālo grupu studentu salīdzināšanu: darbmācības skolotājus, datorspeciālistus, biroja darbiniekus, viesmīļus, psihologus (vecums 16-22 gadi). Būtiski atšķiras studējošo viesmīļu vidējie rādītāji tādās grupētajās prasmēs kā sadzīves prasmes, saskarsmes prasmes, lauku darbu prasmes no topošo biroja darbinieku, datorspeciālistu un psihologu (1. kursa) attiecīgajām prasmēm ( $p < 0,05$ ). Tāpat arī darbmācības jomas topošie speciālisti parādīja statistiski nozīmīgi augstākus rezultātus sadzīves prasmēs, salīdzinot ar biroja darbiniekiem un psihologiem ( $p < 0,05$ ). Iegūtie rezultāti pamato pieņēmumu, ka ar sadzīves darbību saistīto profesionālo nozaru pārstāvjiem atbilstošās prasmes būs augstāk attīstītas nekā citām profesionālajām grupām. Tomēr neapstiprinājās pieņēmums, ka topošajiem psihologiem varētu būt augstāki rezultāti saskarsmes prasmēs nekā citām profesionālajām grupām, izņēmums ir psihologu salīdzinājums ar viesmīļiem. IZRādījās, ka viesmīļiem saskarsmes prasmes ir augstāk attīstītas (statistiski nozīmīgi,  $p < 0,001$ ) nekā 1. kursa psihologiem. Kopumā var atzīt, ka praktiskā intelekta pašnovērtējuma aptauja diferencē dažādu profesionālo grupu cilvēkus tajās prasmju jomās, kurās ir notikusi to intensīvāka attīstība profesionālās sagatavotības ietvaros. Tas netieši apliecina testa validitāti.

### **Praktiskā intelekta dzimumatšķirības**

Piecās izdalītajās prasmju grupās (sadzīves prasmes, tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes, lauku darbu prasmes, aktīvās atpūtas vai sporta prasmes,

saskarsmes prasmes) ir statistiski nozīmīgas vidējo atšķirības starp abu dzimumu pārstāvjiem (skat. 1. tabulu). Sievietes parāda augstāku prasmju attīstības līmeni nekā vīrieši divās no piecām uzskaitītajām jomām – sadzīves prasmēs un saskarsmes prasmēs. Vīriešiem ir augstāk attīstītas tādas prasmes kā tehnikas lieto-

šanas un remontdarbu prasmes, lauku darbu prasmes, aktīvās atpūtas/ sporta prasmes. Abu dzimumu pārstāvjiem vidēji vienlīdz labi ir attīstītas prasmes, kas nepieciešamas hobiju piekropšanai un mākslinieciskām nodarbēm. Te nav statistiski nozīmīgu atšķirību.

1. tabula. Praktiskā intelekta testa aprakstošās statistikas rādītāji un t - vērtības 16-22 gadīgo sieviešu un vīriešu izlasēm un 16-17 gadīgo skolēnu un 18-22 gadīgo studentu abu dzimumu izlasēm.

Prasmes	Sieviešu dzimuma izlase (n=292)		Vīriešu dzimuma izlase (n=178)		Sieviešu un vīriešu izlašu salīdzinājums		16-17 g. un 18-22 g. cilvēku izlašu salīdzinājums	
	M	SD	M	SD	vidējo vērtību starpības	t vērtības	t vērtības sievietes dzimuma izlasei	t vērtības vīriešu dzimuma izlasei
<b>SADZĪVĒ NODERĪGAS PRASMES</b>	33,61	8,51	21,35	7,75	12,26	15,67**	-2,52**	n.s.
gatavot ikdienas ēdienus	2,92	0,95	2,75	1,02	0,18	n.s.	-2,56*	-1,98*
cept tortes, kūkas	1,85	1,16	1,19	1,06	0,65	6,25**	-2,22*	n.s.
konservēt dārzeņus un augļus	1,26	1,19	0,81	0,99	0,45	4,39**	-2,39*	n.s.
gatavot alu vai vīnu	0,11	0,39	0,70	1,08	-0,59	-7,03**	n.s.	n.s.
servēt svētku galdu	2,84	1,08	2,01	1,24	0,83	7,63**	n.s.	-2,43*
uzturēt kārtību dzīvoklī	3,30	0,99	2,81	1,22	0,49	4,56**	n.s.	n.s.
šūt apģērbu	1,47	1,14	0,53	0,72	0,94	10,97**	n.s.	n.s.
Aust	0,75	1,08	0,12	0,47	0,63	8,69**	n.s.	n.s.
adīt un tamborēt ar rokām	2,57	1,20	0,43	0,69	2,14	24,54**	-2,50*	n.s.
adīt ar adāmmašīnu	0,41	0,93	0,25	0,55	0,16	2,36*	n.s.	n.s.
pīt grozus	0,15	0,53	0,33	0,67	-0,18	-2,97**	n.s.	n.s.
mazgāt un gludināt drēbes	3,47	0,94	2,60	1,06	0,86	9,18**	-3,38**	n.s.
veidot frizūru, krāsot matus	2,66	1,08	1,60	1,26	1,07	9,40**	n.s.	n.s.
veikt manikīru, pedikīru	2,24	1,16	0,73	0,95	1,51	15,41**	n.s.	n.s.
uzlikt dekoratīvo kosmētiku	2,67	1,11	0,21	0,48	2,45	33,07**	n.s.	n.s.
dekorēt māju svētkiem	3,17	0,98	2,38	1,10	0,79	7,84**	n.s.	n.s.
sniegt pirmo medicīnisko palīdzību	1,78	1,01	1,86	1,01	-0,08	n.s.	n.s.	-3,03**
<b>PRASMES LIETOT UN REMONTĒT TEHNIKU</b>	16,23	7,51	38,08	11,41		-22,73**	n.s.	n.s.
labot mēbeles	0,92	1,00	2,58	1,11	-1,66	-16,29**	-2,07*	n.s.
remontēt dzīvokli	1,41	1,07	2,51	1,06	-1,09	-10,77**	-2,66**	n.s.
labot apavus	0,58	0,82	1,08	0,98	-0,50	-5,72**	n.s.	n.s.
veikt būvdarbus	0,41	0,73	2,16	1,09	-1,75	-19,00**	n.s.	n.s.
strādāt ar datoru	2,69	1,02	3,41	1,12	-0,72	-7,13**	2,91**	2,20*
lietot internetu	2,07	1,48	3,25	1,30	-1,18	-9,04**	2,72**	n.s.
remontēt sadzīves elektroierīces	0,51	0,84	2,01	1,13	-1,50	-15,32**	n.s.	n.s.

Prasmes	Sieviešu dzimuma izlase (n=292)		Vīriešu dzimuma izlase (n=178)		Sieviešu un vīriešu izlašu salīdzinājums		16-17 g. un 18-22 g. cilvēku izlašu salīdzinājums	
	M	SD	M	SD	vidējo vērtību starpīb as	t vērtības	t vērtības sievietes dzimuma izlasei	t vērtības vīriešu dzimuma izlasei
remontēt televizorus un radioaparātus	0,27	0,64	1,28	1,06	-1,01	-11,45**	n.s.	n.s.
remontēt velosipēdus, motociklus	0,55	0,88	2,77	1,18	-2,22	-21,75**	n.s.	n.s.
remontēt mašīnas (vieglās u.c.)	0,10	0,40	1,56	1,31	-1,46	-14,50**	n.s.	n.s.
lietot virpu, frēzi, urbjmašīnu	0,25	0,60	2,64	1,18	-2,39	-25,14**	n.s.	n.s.
braukt ar traktoru, kombainu	0,29	0,74	1,63	1,59	-1,34	-10,56**	n.s.	n.s.
braukt ar velosipēdu	3,75	0,90	4,37	0,58	-0,62	-9,03**	n.s.	n.s.
braukt ar motociklu	0,89	1,20	2,83	1,60	-1,94	-13,95**	n.s.	n.s.
braukt ar vieglo vai smago mašīnu	1,32	1,43	2,96	1,46	-1,64	-11,94**	-2,71**	-2,06*
braukt ar motorlaivu	0,21	0,63	0,97	1,33	-0,76	-7,20**	n.s.	n.s.
vadīt lidaparātu	0,00	0,00	0,08	0,43	-0,08	-2,43**	n.s.	n.s.
<b>LAUKU DARBU PRASMES</b>	<b>9,15</b>	<b>4,73</b>	<b>11,31</b>	<b>6,16</b>	<b>-2,16</b>	<b>-4,00**</b>	<b>n.s.</b>	<b>n.s.</b>
pļaut	1,75	1,35	2,89	1,33	-1,14	-8,93**	n.s.	n.s.
audzēt un kopt mājlopus	1,67	1,24	1,60	1,36	0,07	n.s.	n.s.	n.s.
audzēt zivis	0,36	0,73	0,92	1,19	-0,56	-5,65**	n.s.	n.s.
stādīt un kopt kultūraugus	2,14	1,27	1,61	1,27	0,53	4,37**	-2,90**	n.s.
iekārtot un kopt dārzu	2,40	1,23	1,85	1,24	0,55	4,68**	-2,73**	n.s.
veikt meža darbus	0,62	0,93	1,95	1,34	-1,33	-11,62**	n.s.	n.s.
nodarboties ar biškopību	0,22	0,64	0,48	0,95	-0,27	-3,32**	n.s.	n.s.
<b>ATPŪTĀ UN SPORTĀ NODERĪGAS PRASMES</b>	<b>29,42</b>	<b>9,93</b>	<b>37,67</b>	<b>13,01</b>	<b>-8,25</b>	<b>-7,27**</b>	<b>2,24*</b>	<b>n.s.</b>
peldēt	2,95	1,19	3,05	1,22	-0,10	n.s.	n.s.	n.s.
slēpot	2,43	1,07	2,96	1,16	-0,52	-4,98**	n.s.	n.s.
slidot	1,80	1,40	2,13	1,45	-0,34	-2,50**	n.s.	n.s.
spēlēt futbolu vai regbiju	1,54	1,11	2,75	1,14	-1,21	-11,39**	n.s.	n.s.
spēlēt basketbolu vai rokasbumbu	2,13	1,08	2,80	1,20	-0,67	-6,26**	n.s.	n.s.
spēlēt volejbolu	2,30	1,06	2,57	1,18	-0,27	-2,53**	n.s.	n.s.
spēlēt hokeju	0,66	0,97	1,68	1,32	-1,02	-8,95**	n.s.	n.s.
spēlēt tenisu (lielo un galda)	1,32	1,10	2,12	1,32	-0,80	-6,80**	n.s.	n.s.
spēlēt šahu vai dambreti	2,03	1,27	2,54	1,22	-0,51	-4,25**	n.s.	n.s.
spēlēt kārtis	3,07	1,04	3,24	1,09	-0,17	n.s.	2,99**	n.s.
spēlēt biljardu vai novusu	2,08	1,22	2,89	1,13	-0,81	-7,18**	n.s.	n.s.
vingrot (aerobika, māksl. vai atlēt. vingrošana)	2,55	1,19	1,51	1,16	1,04	9,26**	n.s.	n.s.
sērfot jūrā	0,03	0,16	0,33	0,79	-0,30	-5,05**	n.s.	n.s.
nodarboties ar alpīnismu	0,17	0,55	0,60	1,10	-0,43	-4,85**	n.s.	n.s.
jāt ar zirgu	0,91	1,09	1,02	1,12	-0,11	n.s.	n.s.	n.s.
orientēties nepazīstamā vidē	1,70	1,06	2,36	1,25	-0,66	-5,84**	n.s.	n.s.
nodarboties ar cīņas sportu	0,41	0,91	1,42	1,33	-1,01	-8,95**	n.s.	2,66**
braukt ar skrituļslidām, skrituļdēli	1,35	1,28	1,71	1,37	-0,36	-2,88**	3,13**	2,55*

Prasmes	Sieviešu dzimuma izlase (n=292)		Vīriešu dzimuma izlase (n=178)		Sieviešu un vīriešu izlašu salīdzinājums		16-17 g. un 18-22 g. cilvēku izlašu salīdzinājums	
	M	SD	M	SD	vidējo vērtību starpīb as	t vērtības	t vērtības sieviešu dzimuma izlasei	t vērtības vīriešu dzimum a izlasei
<b>HOBIIJĀ UN MĀKSLINIECISKĀS NODARBĒS</b>	30,99	12,30	29,30	14,97	1,66	n.s.	n.s.	n.s.
modelēt apģērbu	1,19	1,32	0,31	0,76	0,88	9,21**	n.s.	n.s.
fotografēt	2,85	1,00	2,74	1,02	0,12	n.s.	n.s.	n.s.
izgatavot fotogrāfijas	0,20	0,62	0,70	1,12	-0,51	-5,55**	n.s.	-3.16**
filmēt	1,12	1,26	1,97	1,33	-0,85	-6,92**	n.s.	n.s.
makšķerēt, zvejot	1,53	1,19	2,78	1,34	-1,24	-10,45**	n.s.	n.s.
medīt	0,13	0,47	1,12	1,39	-0,99	-9,20**	n.s.	n.s.
kolecionēt	2,10	1,37	2,16	1,42	-0,06	n.s.	n.s.	2.08*
veidot modeļus	0,73	1,07	0,93	1,21	-0,20	n.s.	n.s.	n.s.
veidot mūzikas ierakstus	0,99	1,37	1,69	1,53	-0,69	-4,94**	n.s.	n.s.
dziedāt	2,63	1,40	1,52	1,39	1,11	8,33**	n.s.	-2.21*
spēlēt kādu mūzikas instrumentu	1,59	1,69	0,98	1,29	0,61	4,42**	n.s.	n.s.
komponēt mūziku	0,56	1,03	0,71	1,17	-0,16	n.s.	n.s.	n.s.
dzejot	1,54	1,39	1,01	1,26	0,53	4,25**	n.s.	n.s.
sacerēt stāstus, romānus, lugas utt.	1,61	1,40	0,97	1,24	0,64	5,18**	-2.52*	-2.52*
veidot ādas izstrādājumus	0,44	0,85	0,32	0,68	0,12	n.s.	n.s.	n.s.
veidot koka izstrādājumus	0,30	0,66	1,77	1,32	-1,47	-13,78**	n.s.	n.s.
izgatavot rotas	1,03	1,08	0,62	0,89	0,41	4,43**	n.s.	n.s.
veidot skulptūras	0,38	0,83	0,38	0,79	-0,01	n.s.	n.s.	n.s.
veidot māla izstrādājumus	0,91	1,10	0,87	1,08	0,04	n.s.	n.s.	n.s.
dejot	3,03	1,15	2,09	1,38	0,94	7,60**	n.s.	-2.14*
gleznot, zīmēt, veidot grafikas	1,90	1,33	1,57	1,17	0,33	2,75**	n.s.	n.s.
veidot augu kompozīcijas	2,35	1,18	0,83	1,04	1,52	14,55**	-2.34*	n.s.
veidot telpu dizainu	1,89	1,26	1,28	1,18	0,61	5,23**	n.s.	n.s.
<b>SASKARSMES PRASMES</b>	29,59	9,49	26,82	10,66	2,77	2,93**	n.s.	-2.09*
spēlēt teātri	2,11	1,32	1,62	1,20	0,48	3,98**	n.s.	-1.99*
organizēt viesības	2,34	1,07	1,99	1,14	0,34	3,31**	n.s.	n.s.
organizēt sabiedriskus pasākumus	1,95	1,16	1,74	1,14	0,21	n.s.	n.s.	n.s.
organizēt ekskursijas	1,79	1,15	1,77	1,27	0,02	n.s.	n.s.	n.s.
veikt diskžokeja pienākumus	0,80	1,11	1,62	1,41	-0,83	-6,66**	n.s.	n.s.
uzstāties auditorijas priekšā	2,05	1,20	1,88	1,25	0,17	n.s.	n.s.	n.s.
atrisināt konfliktsituācijas ar citiem	2,42	0,95	2,26	1,13	0,16	n.s.	n.s.	-2.41*
pārliecināt citus	2,77	0,90	2,57	1,06	0,20	2,10*	n.s.	n.s.
iegūt jaunus draugus	2,92	1,04	2,58	1,07	0,34	3,38**	n.s.	n.s.
iegūt pielūdžējus (-jas)	2,40	1,19	1,88	1,35	0,52	4,33**	n.s.	n.s.
mācīt citus	2,64	1,06	2,35	1,12	0,29	2,80*	n.s.	-2.42*
audzināt bērnus	2,32	1,28	1,68	1,32	0,64	5,22**	n.s.	-2.56*
saprsties ar gados vecākiem cilvēkiem	3,10	1,05	2,87	1,06	0,23	2,32*	n.s.	-2.42*

n.s. - nav statistiski nozīmīgas atšķirības

\*  $p < 0.05$

\*\*  $p < 0.01$

No 1. tabulas datiem izriet, ka statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības atsevišķajās prasmēs ir vērojamas 83,2% gadījumos (skat. 2. tabulu). Tikai prasme braukt ar velosipēdu abiem dzimumiem atrodas vienādu rangu statusā. Nedaudz ir tādu prasmju, ko vidēji kāds no dzimumiem vērtēja kā labā līmenī attīstītu (vērtība virs 3). Sieviešu un vīriešu izlasē prasmes atrodas ļoti atšķirīgās rangu pozīcijās, piemēram, sieviešu izlasē pirmajās 25 pozīcijās atrodas 8 sadzīves prasmes un 6 saskarsmes prasmes, bet vīriešu izlasē tikai 3 sadzīves prasmes un 3 saskarsmes prasmes, savukārt vīriešu izlasē pirmajās 25 pozīcijās visvairāk ir tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmju – 8, un atpūtas un sporta prasmju – 8. Tas liecina par prioritātēm prasmju attīstības jomā abu dzimumu grupās. Kopumā jāatzīst, ka praktiskā intelekta jomā pastāv ļoti nozīmīgas dzimumatšķirības.

### **Praktiskā intelekta atšķirības vidusskolēniem un studentiem (1. kursa)**

Pirms analizējam pētījuma rezultātus, jāatzīmē, ka abas salīdzināmās grupas ir atšķirīgas ne tikai pēc vecuma, bet arī pēc akadēmiskās izglītības pakāpes, jo vieni ir koledžu audzēkņi, otri – potenciālie studenti, no kuriem tikai daļa kļuva par LU 1. kursa studentiem. Vecākajā grupā neietilpst tie jaunieši, kas pēc vidusskolas nav stājušies augstskolā. Kaut arī mēs varam apriori pieņemt, ka augstskolā stājas vairāk motivētie vai intelektuāli apdāvinātākie skolēni, tomēr nepietiekama grupu pielīdzināšana praktiskā intelekta

izpētes jomā diez vai var nopietni ietekmēt rezultātus. Praktiskais intelekts vairāk attīstās ikdienas apstākļos. 1. tabulas dati liecina, ka grupētajās prasmēs 18 – 22 gadīgām jauniešiem ir statistiski augstāk attīstītas tikai sadzīves prasmes un atpūtā un sportā noderīgās prasmes, salīdzinot ar 16 – 17 gadīgām jauniešiem. Savukārt 18 – 22 gadīgie vīriešu dzimuma jaunieši pārspēj 16 – 17 gadīgos jauniešus tikai saskarsmes prasmju jomā. Konstatētās atšķirības ir statistiski nozīmīgas (skat. 1. tabulas pēdējās divas kolonnas). Atsevišķu prasmju jomā abu vecumgrupu jauniešiem atšķiras tikai 15,8 % gadījumu, bet jaunieši tikai 17,9% gadījumu. Tātad var secināt, ka pastāv nelielas pētāmo vecumgrupu atšķirības praktiskā intelekta jomā. Studentes turpina izkopt sadzīvē un atpūtā/sportā noderīgās prasmes, bet vīriešu dzimuma studenti uzlabo savas saskarsmes prasmes, īpaši spēju atrisināt konfliktsituācijas, mācīt citus, audzināt bērnus, saprasties ar gados vecākiem cilvēkiem. Rezultāti parāda, ka praktiskā intelekta dinamika vecumā no 16 – 17 līdz 18 – 22 gadiem ir neliela, pārsvarā saistīta ar tām jomām, kurās vecākie jaunieši kļūst patstāvīgāki, piemēram, jauniešiem vairāk sāk nodarboties ar mājsaimniecības darbiem, bet jaunieši apgūst jaunas, sev mazāk ierastas sociālās funkcijas, piemēram, audzināt bērnus. Dinamika saskarsmes prasmju jomā liecina, ka vīriešu dzimuma jaunieši ir mazāk sagatavoti plašākām sociālajām attiecībām nekā jauniešiem 16 – 17 gados un šīs prasmes viņiem turpina pilnveidoties vēlākajos gados.

Neliela dinamika praktiskā intelekta jomā liecina, ka 16 – 22 gados kopumā ir stabilizējusies prasmju izaugsme un tās turpina pilnveidoties tikai atsevišķu prasmju jomās – vidēji 17% prasmju.

2. tabula. Atsevišķu prasmju saranžētās vidējās vērtības 16-22 gadīgo sieviešu un vīriešu dzimuma jauniešu izlasēs.

Sieviešu izlase (n=292)				Vīriešu izlase (n=178)			
Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs	Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs
THE	braukt ar velosipēdu	3,75	1	TEH	braukt ar velosipēdu	4,37	1
SADZ	mazgāt un gludināt drēbes	3,47	2	TEH	strādāt ar datoru	3,41	2
SADZ	uzturēt kārtību dzīvoklī	3,30	3	TEH	lietot internetu	3,25	3
SADZ	dekorēt māju svētkiem	3,17	4	ATP	spēlēt kārtis	3,24	4
CILV	saprsties ar gados vecākiem cilvēkiem	3,10	5	ATP	peldēt	3,05	5
ATP	spēlēt kārtis	3,07	6	ATP	slēpot	2,96	6,5
HOB	dejot	3,03	7	TEH	braukt ar vieglo vai smago mašīnu	2,96	6,5
ATP	peldēt	2,95	8	LAUK	plaut	2,89	8,5
SADZ	gatavot ikdienas ēdienus	2,92	9,5	ATP	spēlēt biljardu vai novusu	2,89	8,5
CILV	iegūt jaunus draugus	2,92	9,5	CILV	saprsties ar gados vecākiem cilvēkiem	2,87	10
HOB	fotografēt	2,85	11	TEH	braukt ar motociklu	2,83	11
SADZ	servēt svētku galdu	2,84	12	SADZ	uzturēt kārtību dzīvoklī	2,81	12
CILV	pārliecināt citus	2,77	13	ATP	spēlēt basketbolu vai rokasbumbu	2,80	13
TEH	strādāt ar datoru	2,69	14	HOB	makšķerēt, zvejot	2,78	14
SADZ	uzlikt dekoratīvo kosmētiku	2,67	15	TEH	remontēt velosipēdus, motociklus	2,77	15
SADZ	veidot frizūru, krāsot matus	2,66	16	ATP	spēlēt futbolu vai regbiju	2,75	16,5
CILV	mācīt citus	2,64	17	SADZ	gatavot ikdienas ēdienus	2,75	16,5
HOB	dziedāt	2,63	18	HOB	fotografēt	2,74	18
SADZ	adīt un tamborēt ar rokām	2,57	19	TEH	lietot virpu, frēzi, urbjašīnu	2,64	19
ATP	vingrot (aerobika, māksl. vai atlētiskā vingrošana)	2,55	20	SADZ	mazgāt un gludināt drēbes	2,60	20
ATP	slēpot	2,43	21	CILV	iegūt jaunus draugus	2,58	21,5
CILV	atrisināt konfliktsituācijas ar citiem	2,42	22	TEH	labot mēbeles	2,58	21,5
LAUK	iekārtot un kopt dārzu	2,40	23,5	ATP	spēlēt volejbolu	2,57	23,5
CILV	iegūt pielūdžējus (-jas)	2,40	23,5	CILV	pārliecināt citus	2,57	23,5
HOB	veidot augu kompozīcijas	2,35	25	ATP	spēlēt šahu vai dambreti	2,54	25
CILV	organizēt viesības	2,34	26	TEH	remontēt dzīvokli	2,51	26
CILV	audzināt bērnus	2,32	27	SADZ	dekorēt māju svētkiem	2,38	27
ATP	spēlēt volejbolu	2,30	28	ATP	orientēties nepazīstamā vidē	2,36	28
SADZ	veikt manikīru, pedikīru	2,24	29	CILV	mācīt citus	2,35	29
LAUK	stādīt un kopt kultūraugus	2,14	30	CILV	atrisināt konfliktsituācijas ar citiem	2,26	300
ATP	spēlēt basketbolu vai rokasbumbu	2,13	31	TEH	veikt būvdarbus	2,16	31
CILV	spēlēt teātri	2,11	32	HOB	kolekcionēt	2,16	32
HOB	kolekcionēt	2,10	33	ATP	slidot	2,13	33
ATP	spēlēt biljardu vai novusu	2,08	34	ATP	spēlēt tenisu (lielo un galda)	2,12	34
TEH	lietot internetu	2,07	35	HOB	dejot	2,09	35

Sieviešu izlase (n=292)				Vīriešu izlase (n=178)			
Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs	Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs
CILV	uzstāties auditorijas priekšā	2,05	36	TEH	remontēt sadzīves elektroierīces	2,01	36,5
ATP	spēlēt šahu vai dambreti	2,03	37	SADZ	servēt svētku galdu	2,01	36,5
CILV	organizēt sabiedriskus pasākumus	1,95	38	CILV	organizēt viesības	1,99	38
HOB	gleznot, zīmēt, veidot grafikas	1,90	39	HOB	filmēt	1,97	39
HOB	veidot telpu dizainu	1,89	40	LAUK	veikt meža darbus	1,95	40
SADZ	cept tortes, kūkas	1,85	41	CILV	uzstāties auditorijas priekšā	1,88	41,5
ATP	slidot	1,80	42	CILV	iegūt pielūdžus (-jas)	1,88	41,5
CILV	organizēt ekskursijas	1,79	43	SADZ	sniegt pirmo medicīnisko palīdzību	1,86	43
SADZ	sniegt pirmo medicīnisko palīdzību	1,78	44	LAUK	iekārtot un kopt dārzu	1,85	44
LAUK	plaut	1,75	45	HOB	veidot koka izstrādājumus	1,77	45,5
ATP	orientēties nepazīstamā vidē	1,70	46	CILV	organizēt ekskursijas	1,77	45,5
LAUK	audzēt un kopt mājiņopus	1,67	47	CILV	organizēt sabiedriskos pasākumus	1,74	47
HOB	sacerēt stāstus, romānus, lugas utt.	1,61	48	ATP	braukt ar skrituļslidām, skrituļdēli	1,71	48
HOB	spēlēt kādu mūzikas instrumentu	1,59	49	HOB	veidot mūzikas ierakstus	1,69	49
ATP	spēlēt futbolu vai regbiju	1,54	50,5	CILV	audzināt bērnus	1,68	50,5
HOB	dzejot	1,54	50,5	ATP	spēlēt hokeju	1,68	50,5
HOB	makšķerēt, zvejot	1,53	52	REM	braukt ar traktoru, kombainu	1,63	52
SADZ	šūt apģērbu	1,47	53	CILV	veikt diskžokeja pienākumus	1,62	53,5
TEH	remontēt dzīvokli	1,41	54	CILV	spēlēt teātri	1,62	53,5
ATP	braukt ar skrituļslidām, skrituļdēli	1,35	55	LAUK	stādīt un kopt kultūraugus	1,61	55
ATP	spēlēt tenisu (lielo un galda)	1,32	56,5	LAUK	audzēt un kopt mājiņopus	1,60	56,5
TEH	braukt ar vieglo vai smago mašīnu	1,32	56,5	SADZ	veidot frizūru, krāsot matus	1,60	56,5
SADZ	konservēt dārzeņus un augļus	1,26	58	HOB	gleznot, zīmēt, veidot grafikas	1,57	58
HOB	modelēt apģērbu	1,19	59	TEH	remontēt mašīnas (vieglās u.c.)	1,56	59
HOB	filmēt	1,12	60	HOB	dziedāt	1,52	60
HOB	izgatavot rotas	1,03	61	ATP	vingrot (aerobika, māksl. vai atlētiskā vingrošana)	1,51	61
HOB	veidot mūzikas ierakstus	0,99	62	ATP	nodarboties ar cīņas sportu	1,42	62
TEH	labot mēbeles	0,92	63	HOB	veidot telpu dizainu	1,28	63,5
ATP	jāt ar zirgu	0,91	64,5	TEH	remontēt televizorus un radio	1,28	63,5
HOB	veidot māla izstrādājumus	0,91	64,5	SADZ	cept tortes, kūkas	1,19	65
TEH	braukt ar motociklu	0,89	66	HOB	medīt	1,12	66
CILV	veikt diskžokeja pienākumus	0,80	67	TEH	remontēt apavus	1,08	67
SADZ	aust	0,75	68	ATP	jāt ar zirgu	1,02	68
HOB	veidot modeļus	0,73	69	HOB	dzejot	1,01	69
ATP	spēlēt hokeju	0,66	70	HOB	spēlēt kādu mūzikas instrumentu	0,98	70
LAUK	veikt meža darbus	0,62	71	TEH	braukt ar motorlaivu	0,97	71,5

Sieviešu izlase (n=292)				Vīriešu izlase (n=178)			
Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs	Prasmes grupas kods*	Prasmes	Vidējā vērtība	Rangs
TEH	remontēt apavus	0,58	72	HOB	sacerēt stāstus, romānus, lugas utt.	0,97	71,5
HOB	komponēt mūziku	0,56	73	HOB	veidot modeļus	0,93	73
TEH	remontēt velosipēdus, motociklus	0,55	74	LAUK	audzēt zivis	0,92	74
TEH	remontēt sadzīves elektroierīces	0,51	75	HOB	veidot māla izstrādājumus	0,87	75
HOB	veidot ādas izstrādājumus	0,44	76	HOB	veidot augu kompozīcijas	0,83	76
ATP	nodarboties ar cīņas sportu	0,41	78	SADZ	konservēt dārzeņus un augļus	0,81	77
TEH	veikt būvdarbus	0,41	78	SADZ	veikt manikīru, pedikīru	0,73	78
SADZ	adīt ar adāmmašīnu	0,41	78	HOB	komponēt mūziku	0,71	79
HOB	veidot skulptūras	0,38	80	HOB	izgatavot fotogrāfijas	0,70	80,5
LAUK	audzēt zivis	0,36	81	SADZ	gatavot alu vai vīnu	0,70	80,5
HOB	veidot koka izstrādājumus	0,30	82	HOB	izgatavot rotas	0,62	82
TEH	braukt ar traktoru, kombainu	0,29	83	ATP	nodarboties ar alpīnismu	0,60	83
TEH	remontēt televizorus un radio	0,27	84	SADZ	šūt apģērbu	0,53	84
TEH	lietot virpu, frēzi, urbjmašīnu	0,25	85	LAUK	nodarboties ar biškopību	0,48	85
LAUK	nodarboties ar biškopību	0,22	86	SADZ	adīt un tamborēt ar rokām	0,43	86
TEH	braukt ar motorlaivu	0,21	87	HOB	veidot skulptūras	0,38	87
HOB	izgatavot fotogrāfijas	0,20	88	ATP	sērfot jūrā	0,33	88,5
ATP	nodarboties ar alpīnismu	0,17	89	SADZ	pīt grozus	0,33	88,5
SADZ	pīt grozus	0,15	90	HOB	veidot ādas izstrādājumus	0,32	90
HOB	medīt	0,13	91	HOB	modelēt apģērbu	0,31	91
SADZ	gatavot alu vai vīnu	0,11	92	SADZ	adīt ar adāmmašīnu	0,25	92
TEH	remontēt mašīnas (vieglās u.c.)	0,10	93	SADZ	uzlikt dekoratīvo kosmētiku	0,21	93
ATP	sērfot jūrā	0,03	94	SADZ	aust	0,12	94
TEH	vadīt lidaparātu	0,00	95	TEH	vadīt lidaparātu	0,08	95

\* SADZ - sadzīves prasmes,  
 TEH - tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes,  
 LAUK - lauku darbu prasmes,  
 ATP - aktīvās atpūtas vai sporta prasmes,  
 HOB - hobiji un mākslinieciskās prasmes,  
 CILV - saskarsmes prasmes.

### Sakarības starp dažādām praktiskā intelekta jomām

Starp visām grupētajām prasmēm pastāv statistiski nozīmīga korelācija, izņemot vienā gadījumā abu dzimumu kopējā izlasē –

nav konstatēta sakarība starp sadzīves prasmēm un aktīvās atpūtas/sporta prasmēm (skat. 3. tabulu). Tātad, ja kādam cilvēkam ir augstāk izkopta viena prasmju grupa, tad var sagaidīt, ka arī citas prasmju grupas būs augstāk izkoptas.

Analizējot 3. tabulas trīs izlašu – sieviešu, vīriešu un abu dzimumu kopējās izlases, grupēto prasmju korelācijas matricas, var vērot neparastu tendenci. Sieviešu un vīriešu izlases korelācijas koeficienti starp prasmju grupām ir diezgan līdzīgi, divu izlašu korelācijas koeficientu starpības

3. tabula. Praktiskā intelekta grupēto prasmju statistiski nozīmīgu korelāciju matrica sieviešu, vīriešu un abu dzimumu kopējā izlasē (vecumgrupa 16-22 gadi),  $p < 0.01$ .

Prasmju grupas	Sadzīves prasmes			Tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes			Lauku darbu prasmes			Aktīvās atpūtas jeb sporta prasmes			Hobiji un mākslinieciskās prasmes			Saskarsmes prasmes		
	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase	Siev. izlase	Vīr. izlase	Kopējā izlase
Sadzīves prasmes				0,41	0,45	-0,23	0,55	0,55	0,29	0,39	0,45	0,08*	0,56	0,60	0,44	0,48	0,57	0,44
Tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes	0,41	0,45	-0,23				0,45	0,53	0,51	0,58	0,61	0,62	0,40	0,50	0,28	0,31	0,48	0,19
Lauku darbu prasmes	0,55	0,55	0,29	0,45	0,53	0,51				0,42	0,43	0,50	0,54	0,47	0,45	0,38	0,29	
Aktīvās atpūtas jeb sporta prasmes	0,39	0,45	0,08*	0,58	0,61	0,62	0,37	0,42	0,43				0,57	0,49	0,64	0,58	0,47	
Hobiji un mākslinieciskās prasmes	0,56	0,60	0,44	0,40	0,50	0,28	0,42	0,54	0,47	0,50	0,57	0,49				0,64	0,65	0,59
Saskarsmes prasmes	0,48	0,57	0,44	0,31	0,48	0,19	0,32	0,38	0,29	0,45	0,58	0,47	0,64	0,65	0,59			

\* nav statistiski nozīmīgas korelācijas.

svārstās no 0 līdz 0,17 vienībām, vidēji - 0,07 vienības. Vislielākās atšķirības ir vērojamas sakarībā starp tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmēm un saskarsmes prasmēm, kā arī aktīvās atpūtas/ sporta prasmēm un saskarsmes prasmēm. Vīriešu izlasē ir daudz augstākas korelācijas starp norādītajām prasmju grupām, respektīvi, var sagaidīt, ka tie vīrieši, kas vērtē augstāk savas saskarsmes prasmes, sekmīgāk prot apieties ar tehniku un ir labāk apguvuši dažādas atpūtā un sportā noderīgas prasmes un otrādi. Savukārt jauniešiem saskarsmes prasme nav tik cieši sasaistīta ar prasmēm darboties ar tehniku un nodoties aktīvās atpūtas un sporta nodarbēm.

Abu dzimumu kopējā izlasē korelācija aina ir atšķirīga, jo starp 2 grupētajām prasmēm (sadzīves prasme un tehnikas lietošanas un remontdarbu prasme) ir negatīva korelācija, kaut gan katra atsevišķa dzimuma ietvaros šī sakarība ir pozitīva. To var izskaidrot vienīgi ar pieņēmumu, ka gan vīriešu, gan sievietes izlasē pastāv daļa jauniešu, kas vienas prasmes nepietiekamu pārzināšanu kompensē ar otras prasmes augstāku izkoptību. Tāpat arī gandrīz visas korelācijas starp grupētajām prasmēm abu dzimumu kopējā izlasē ir zemākas nekā atsevišķu dzimumu izlasēs. Tas liecina par atšķirīgu prasmju sakarību struktūru dzimumgrupās.

Pārsvarā vidēji ciešas korelācijas starp prasmju grupām norāda, ka pastāv kādi kopēji latentie mainīgie, kas nosaka to savstarpējo sakarību. Tāpēc aplūkosim grupēto prasmju faktoru analīzes rezultātus.

### Praktiskā intelekta struktūra

Grupēto prasmju katra dzimuma izlasē tika iegūts tikai viens faktors ar īpašvērtību virs 1 (skat. 4. tabulu). Sievietes izlasē šis

faktors izskaidro 55,17% variāciju, bet vīriešu izlasē - 60,84% variāciju. Tātad vairāk nekā pusi. Pie tam abu dzimumu izlasēs šī vienīgā faktora svaru struktūra ir diezgan līdzīga. Praktiskā intelekta vērtējumā vislielāko pienesumu dod hobiju un māksliniecisko nodarbjū prasmes, nākamajā pozīcijā sievietes izlasē atrodas sadzīves prasmes, bet vīriešu izlasē - saskarsmes prasmes, kam tuvu seko sadzīves prasmes un aktīvās atpūtas jeb sporta prasmes. Iespējams, ka jauniešu sekmīga adaptācija ikdienas dzīvei ir vairāk atkarīga no tā, cik sekmīgi viņi ir apguvuši minētās prasmes. Katras dzimuma izlases ietvaros iegūto faktoru varētu nosaukt par *praktiskā intelekta g faktoru jeb vispārīgo spēju apgūt prasmes, kas nepieciešamas, lai adaptētos ikdienas dzīves apstākļiem.*

Abu dzimumu kopējā izlasē tika izdalīti divi faktori grupēto prasmju matricā, pirmais izskaidro 48,15% variāciju, otrs - 24,27% variāciju. Pirmo faktoru varētu nosaukt par vīriešu lomas praktiskā intelekta faktoru, bet otru - par sievietes lomas praktiskā intelekta faktoru vai arī par tehnisku un fiziski smagāku nodarbjū prasmju faktoru un par sadzīviskās darbības un saskarsmes orientētu faktoru. Atšķirīgu latentu mainīgo eksistence pētāmajās izlasēs liecina, ka praktiskā intelekta struktūra abiem dzimumiem nav viendabīga.

Sešu grupēto prasmju apstiprinošās faktoru analīzes rezultātā ir iegūti atbilstošie sešu faktori, kaut gan ar atšķirīgu struktūru katra dzimuma izlasē, un tikai pirmajiem faktoriem īpašvērtība ir lielāka par 1. Tāpēc praktisko intelektu pēc savas formālās struktūras var uzskatīt par līdzīgu analītiskajam intelektam, kur pamatā ir latentais G faktors un 2. līmenī atsevišķas kvalitatīvi atšķirīgas prasmes.

4. tabula. Sagrupēto prasmju faktoru matrica sieviešu, vīriešu un kopējai izlasei

Prasmju grupas	Faktoru svāri			
	Sieviešu izlase (n=292)	Vīriešu izlase (n=178)	Abu dzimumu kopējā izlase (n=348) pēc rotācijas	
	F1	F1	F1	F2
Sadzīves prasmes	0,77	0,78		0,88
Tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes	0,70	0,76	0,93	
Lauku darbu prasmes	0,69	0,73	0,64	0,38
Aktīvās atpūtas jeb sporta prasmes	0,74	0,78	0,81	
Hobiji un mākslinieciskās prasmes	0,81	0,83	0,44	0,72
Saskarsmes prasmes	0,73	0,79	0,32	0,74
Īpašvērtība	3,31	3,65	2,89	1,45
Dispersijas procents	55,17%	60,84%	48,15%	24,27%

Abu dzimumu kopējās izlases (n=348) atsevišķu prasmju faktoru analīze parādīja, ka katrā prasmju grupā var izdalīt vairākas apakšgrupas (5. tabula). Raksta ietvaros analizēsīm tikai kopējās, pēc dzimuma sastāva pielīdzinātas, izlases faktoru analīzes matricu (ar faktoru svāriem virs 0,30, īpašvērtībām virs 1), kas iegūta, izmantojot galveno komponentu metodi un variāciskss griešanu.

Vienīgi saskarsmes prasmju grupa pēc sava sastāva ir pilnībā viendabīga – veido vienu faktoru. Pārējās piecās prasmju grupās var izdalīt vairākas prasmju apakšgrupas jeb faktorus.

*Sadzīves prasmju grupā* var izdalīt pamatā četrus faktorus:

- F10 – mājas un drēbju tīrības uzturēšanas prasmju faktors;
- F11 – adīšanas un tamborēšanas prasmju faktors;
- F13 – pašsakopšanas prasmju faktors;

- F16 – ikdienas ēdienu gatavošanas prasmju faktors;
- u.c. faktori, kas apvieno 1 – 2 no atlikušajām prasmēm.

Diemžēl ēdienu pagatavošana neveidojas kā viendabīgs faktors, bet veido trīs atšķirīgus faktorus ar vienu F16 kā vadošo faktoru. Savukārt prasmes – šūt, pīt grozus, būtu ietveramas citā prasmju grupā.

*Tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmju grupā* var izdalīt četrus vadošos faktorus:

- F3 – transporta līdzekļu remontdarbu un lietošanas prasmju faktors;
- F8 – sadzīves remontdarbu prasmju faktors;
- F9 – datoru lietošanas prasmju faktors;
- F15 – sarežģītu darbarīku lietošanas prasmju faktors.

*Lauku darbu prasmju grupa* ir diezgan viendabīga, jo ir tikai divi faktori:

- F4 – lauku darbu prasmju faktors;

• F12 – specifisko lauku nozaru prasmju faktors (zivsaimniecības, biškopības).

*Aktīvās atpūtas vai sporta prasmju grupā var izdalīt trīs faktorus:*

- F5 – komandas sporta spēļu prasmju faktors;
- F6 – ziemas sporta veidu prasmju faktors (ar 1 izņēmumu);
- F18 – galda sporta spēļu prasmju faktors (ar 1 izņēmumu)

*Hobiju un māksliniecisko nodarbju prasmju grupā var izdalīt trīs faktorus:*

- F2 – lietiskās mākslas prasmju faktors;
- F7 – muzikālo un literāro prasmju faktors;
- F14 – kolekcionēšanas un modelēšanas prasmju faktors.

Iepriekš izdalītos prasmju pamatfaktoros nevar uzskatīt par galīgo rezultātu, jo šī aina ir atšķirīga katrā dzimumgrupā. Sieviešu izlasē ir 28 pamatfaktori ar īpašvērtību virs 1, bet vīriešu izlasē – 24 pamatfaktori ar īpašvērtību virs 1. Gandrīz neviena no minētajām prasmju apakšgrupām pēc sava faktoru sastāva nav identiska (izņemot saskarsmes prasmes) abu dzimumu grupām. Tikai 13 faktori apvieno no

trim līdz septiņām atsevišķām prasmēm. Apmēram 50% faktoru veido vienu līdz trīs atsevišķas prasmes. Tāpēc vēl šī pētījuma ietvaros, kamēr nav apkopotī dati par lielāku vīriešu izlasi un veikts 25 – 60 gadīgo cilvēku prasmju pētījums, ir pārāgri piedāvāt galīgo praktiskā intelekta faktoru sarakstu. Tomēr lielāks faktoru skaits sieviešu dzimuma izlasē liecina par daudz diferencētāku praktisko intelektu.

Rezumējot iegūtos pētījuma rezultātus, var secināt, ka vīriešiem (vecumgrupā no 16 – 22 gadiem) ir augstāk attīstītas tehnikas lietošanas un remontdarbu prasmes, lauku darbu prasmes un aktīvās atpūtas jeb sporta prasmes.

Sievietēm ir augstāk attīstītas sadzīves prasmes un saskarsmes prasmes.

Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp dzimumiem hobiju un māksliniecisko nodarbju prasmju jomā.

18 – 22 gadīgie studenti atšķiras no 16 – 17 gadīgiem koledžu audzēkņiem tikai sadzīves prasmju, atpūtas /sporta prasmju jomā (sieviešu izlasē) un saskarsmes prasmēs (vīriešu izlasē).

Abu dzimumu praktiskā intelekta pa-

5. tabula. Praktiskā intelekta testa faktoru struktūra abu dzimumu izlasei (n=348).

SADZĪVE NODERĪGAS PRASMES	Faktori															
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16-F24
gatavot ikdienas ēdienus																F16/0,78
cept tortes, kūkas																F16/0,64
konservēt dārzeņus un augļus																F22/0,67
gatavot alu vai vīnu																F20/0,81
servēt svētku galdu	0,40									0,56						
uzturēt kārtību dzīvoklī										0,63						
šūt apģērbus							0,48									
ausi											0,38					
adīt un tamborēt ar rokām											0,72					
adīt ar adāmmašīnu											0,69					
pīt grozus																F21/0,66
māzģāt un gludināt drēbes										0,56						
veidot frizūru, krāsot matus													0,61			
veikt manikīru, pedikīru													0,72			
uzlikt dekoratīvo kosmētiku													0,58			
dekorēt māju svētkiem	0,44									0,54						
sniegt pirmo med. palīdzību																F17/0,31

	Faktori															
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16-F24
<b>PRASMES LIETOT UN REMONTĒT TEHNIKU</b>																
labot mēbeles								0,59								
remontēt dzīvokli								0,57								
labot apavus								0,52								
veikt būvdarbus								0,69								
strādāt ar datoru									0,86							
lietot internetu									0,86							
remontēt sadzīves tehniku.								0,44								F21/ 0,52
remontēt televizorus un radio								0,52								
remontēt velosipēdus, motociklus			0,64													
remontēt mašīnas			0,78													
lietot virpu, frēzi, urbja mašīnu															0,47	
braukt ar traktoru, kombainu			0,66													
braukt ar velosipēdu															0,62	
braukt ar motociklu			0,80													
braukt ar mašīnu			0,76													
braukt ar motorlaivu			0,54													
vadīt lidaparātu																F19/ 0,79
<b>LAUKU DARBU PRASMES</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>	<b>F10</b>	<b>F11</b>	<b>F12</b>	<b>F13</b>	<b>F14</b>	<b>F15</b>	<b>F16-F24</b>
plaut			0,42	0,57												
audzēt un kopt mājlopus				0,75												
audzēt zivis												0,49				
stādīt un kopt kultūraugus				0,76												
iekārtot un kopt dārzus				0,75												
veikt meža darbus				0,42												
nodarboties ar bīskopību												0,54				
<b>ATPŪTĀ UN SPORTĀ NODERĪGAS PRASMES</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>	<b>F10</b>	<b>F11</b>	<b>F12</b>	<b>F13</b>	<b>F14</b>	<b>F15</b>	<b>F16-F24</b>
pelēt																F23/ 0,70
slēpot						0,42										
slidot						0,82										
spēlēt futbolu vai regbiju					0,79											
spēlēt basketbolu, handbolu					0,73											
spēlēt volejbolu					0,60											
spēlēt hokeju							0,72									
spēlēt tenisu (lielo un galda)					0,59											
spēlēt šahu vai dambreti																F18/ 0,74
spēlēt kārtis																F18/ 0,43
spēlēt biljardu vai novusu																F18/ 0,41
vingrot (t.sk. aerobika)	0,43															
sērfot jūrā																F17/ 0,49
nodarboties ar alpīnismu																F17/ 0,47
jāt ar zirgu															0,39	
orientēties nepazīstamā vidē																F18/ 0,44
nodarboties ar ciņas sportu	0,33															
braukt ar skrituļslidām, skrituļdēli						0,68										
<b>HOBĪTĀ UN MĀKSLINIECISKĀS NODARBES</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>	<b>F10</b>	<b>F11</b>	<b>F12</b>	<b>F13</b>	<b>F14</b>	<b>F15</b>	<b>F16-F24</b>
modelēt apģērbu		0,60														
fotografēt														0,49		
izgatavot fotogrāfijas																F17/ 0,68
filmēt								0,34								
makšķerēt, zvejot												0,47				
medīt												0,64				
kolekcionēt														0,59		
veidot modeļus		0,60												0,44		
veidot mūzikas ierakstus							0,45									
dziedāt							0,62									
spēlēt kādu mūzikas instrumentu							0,59									
komponēt mūziku							0,69									

	Faktori															
dzejot							0,59									
sacerēt stāstus, romānus, lugas u.t.t.	0,41						0,48									
veidot ādas izstrādājumus		0,69														
veidot koka izstrādājumus		0,41														
izgatavot rotas		0,68														
veidot skulptūras		0,75														
veidot māla izstrādājumus		0,61														
dzejot	0,40															
gleznot, zīmēt, veidot grafikas															F24/ 0,55	
veidot augu kompozīcijas		0,79														
veidot telpu dizainu		0,65														
SASKARSMES PRASMES	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16-F24
spēlēt teātri	0,47															
organizēt viesības	0,77															
organizēt sabiedriskus pasākumus	0,81															
organizēt ekskursijas	0,73															
veikt diskžokeja pienākumus	0,46															
uzstāties auditorijas priekšā	0,71															
atrisināt konfliktsituācijas ar citiem	0,72															
pārliecināt citus	0,71															
iegūt jaunus draugus	0,73															
iegūt pielūdzējus (-jas)	0,63															
mācīt citus	0,56															
audzināt bērnus	0,30														0,40	
saprasties ar gados vecākiem cilvēkiem	0,44															

matfaktoru struktūra ir atšķirīga. Pastāv sakarība starp visām praktiskā intelekta jomām, ko nosaka G faktora jeb pamatspējas apgūt praktiskās iemaņas eksistence.

## Iztirzājums

Šī raksta ietvaros veiktā abu dzimumu kopējās izlases izpēte nedot pilnīgu ainu par katra atsevišķa dzimuma praktiskā intelekta struktūru, tomēr iezīmē vispārīgas struktūras tendences. Pirmkārt, praktiskā intelekta nozīmīga sastāvdaļa ir saskarsmes prasmes. Ne velti pētnieki ir piedāvājuši vairākus jēdzienus – sociālā inteliģence un interpersonālā inteliģence, lai pētītu šo būtisko intelekta aspektu. Šī faktora ietveršana praktiskā intelekta sastāvā deva iespēju konstatēt saskarsmes prasmju saistību ar citām praktiskā intelekta jomām. Turpmāk būtu vēlams veikt pētījumus, vai pastāv sakarība starp sociālo intelektu, interpersonālo intelektu un

praktisko intelektu (neietverot saskarsmes faktoru). Rezumējot pārējos izdalītos praktiskā intelekta svarīgākos faktoros - mājas un drēbju uzturēšanas kārtībā prasmju faktoru, adīšanas un tamborēšanas prasmju faktoru, pašsākšanas prasmju faktoru, ēdienu gatavošanas faktoru, transporta līdzekļu remontdarbu un lietošanas prasmju faktoru, sadzīves remontdarbu prasmju faktoru, datoru lietošanas prasmju faktoru, sarežģītu darbarīku lietošanas prasmju faktoru, lauku darbu prasmju faktoru, specifisko lauku nozaru prasmju faktoru, vasaras, ziemas un galda sporta spēļu prasmju faktoros (kopā trīs), lietišķās mākslas prasmju faktoru, muzikālo un literāro prasmju faktoru un kolekcionēšanas un modelēšanas prasmju faktoru, kopā 16, var redzēt, ka tie veido Latvijas cilvēku ikdienas nodarbību spektru un katra izdalītā faktora attīstība norisinās relatīvi neatkarīgi no citiem norādītajiem faktoriem. Visticamāk, ka to nosaka nevis noteiktas an-

alītiskās jeb kognitīvās spējas, bet ikdienas prakses struktūra, biežums un specifika. Pēc savas diezgan sadrumstalotās dabas šīs prasmes varētu būt vairāk atkarīgas no kristalizētā intelekta, nevis no fluīdā, kaut gan šo sakarību vēlams pārbaudīt nākošajos pētījumos. Šos prasmju pamatfaktoros varētu interpretēt kā ikdienas dzīves sekmīgai adaptācijai nepieciešamās galvenās prasmju apguves jomas.

Pētījuma rezultātā ir iegūtas vairākas būtiskas atziņas par praktiskā intelekta dzimumatšķirībām pamatfaktoru struktūrā, grupēto un atsevišķu prasmju attīstības līmeņos un dinamiskā vecumā no 16-22 gadiem. Līdz šim iegūtie analītiskā intelekta pētījuma rezultāti parādīja tikai nelielu atšķirību starp dzimumiem. Literatūrā ir vairākkārt minēts, ka sievietēm ir nedaudz augstāk attīstītas verbālās spējas, savukārt vīriešiem - telpiskā domāšana, spēja operēt ar figūrām, to attiecībām, kvantitatīvā domāšana (Halpern, 1997). Zinātniskajās publikācijās minēti fakti, ka apmēram līdz 20 gadiem šo spēju attīstības dinamika abiem dzimumiem ir nedaudz atšķirīga, tomēr kopumā tendences ir vienādas (Cattell, 1987). Praktiskā intelekta jomā aina ir atšķirīga. Pastāv ļoti nozīmīgas dzimumatšķirības, var pat apgalvot, ka abiem dzimumiem ir vairāk atšķirīgo nekā līdzīgo aspektu.

Sieviešu praktiskā intelekta pamatfaktoru lielāka diferencētība norāda uz šī dzimuma pārstāvju plašāku savstarpēji mazsaistītu prasmju spektru, lielāku specializāciju dažādu prasmju apgūvē. Savukārt vīriešu prasmju grupas ir monolītākas, apvieno lielāku skaitu atsevišķu prasmju, brīžiem pat attālu pēc satura. Sievietes ir daudzveidīgākas pēc prasmju struktūras, vīriešu izlasē vērojama tendence, ka, ja vīrietis sekmīgi apguvis vienas jomas dažas atsevišķas pras-

mes, tad, visticamāk, viņš būs apguvis arī pārējās prasmes un vēl tās, kas ir attāli saistītas ar attiecīgo grupu. Krīzes situācijās varētu būt, ka sievietēm ir lielāka iespēja pārkārtoties, pielāgoties jaunajai situācijai, izmantot citas savas prasmes. Vīriešu prasmju lielāks monolītums norāda, ka vīrieši ar attīstītām prasmēm ir vēl adaptīvāki nekā sievietes, jo katrs faktors ietver vairākas prasmes. Tomēr problēma var rasties tiem vīriešiem, kam ir vāji attīstītas vienas prasmes, jo tad ir lielāka varbūtība, ka arī citas prasmes no attiecīgās prasmju grupas būs vājāk attīstītas un adaptācija situācijas maiņas gadījumā var tikt apgrūtināta. Šis pieņēmums vēl būtu jāpārbauda eksperimentālajā pētījumā.

Pietiekami liela atšķirība dažādu prasmju attīstības līmeņos norāda ne tikai uz abu dzimumu atšķirīgu specializāciju praktiskā intelekta jomā, bet arī uz dzimumu savstarpējo atkarību. Ja pieņem, ka pilnvērtīga ikdienas dzīve prasa pārzināt tās vai citas prasmes vismaz kaut kādā mērā, tad vienam dzimumam jāmeklē otra dzimuma atbalsts, lai nodrošinātu stabilāku adaptāciju ikdienas apstākļiem un vajadzībām, bez stresa par to pienācīgu apmierināšanu. Situācija liecina, ka kāda vīrieša vai kādas sievietes dzīves līdzsvars varētu būt atkarīgs no pretēja dzimuma pārstāvja klātbūtnes vai arī no universālākas savju prasmju struktūras izveides.

Dzimumatšķirības praktiskā intelekta 16 – 17 un 18 – 22 gadīgo jauniešu vecumposmā dinamiskā vēlreiz apliecina, ka praktiskā intelekta daba ir būtiski atšķirīga no analītiskā intelekta dabas, kur netika konstatētas tāda tipa vecumposmā atšķirības. Kā bija redzams 1. tabulā, kopumā prasmju vidējais attīstības līmenis lielākajai daļai prasmju nebija liels, vērtēts starp “gandrīz labi” un “labi protu”. Tātad ko-

pumā jaunieši nejūtas pietiekami labi izkopuši ikdienas dzīvei nepieciešamās prasmes. Viņiem vēl ir visai prāvas attīstības rezerves.

Jaunā konceptuālā pieeja praktiskā intelekta izpētē deva iespēju izdarīt vairākus būtiskus secinājumus par abu dzimumu intelekta īpatnībām, salīdzinot ar tradicionālo pieeju intelekta izpētē un R. Šternberga pieeju:

1. pastāv praktiskā intelekta G faktors jeb pamatspēja apgūt ikdienas dzīvei nepieciešamās prasmes;
2. pēc pirmās pakāpes faktoru analīzes kopumā var izdalīt 17 svarīgākās praktiskā intelekta prasmju jomas abu dzimumu izlasē;
3. sievietēm praktiskais intelekts ir diferencētāks, vīriešiem monolītāks;
4. pastāv nozīmīgas attīstības līmeņu dzimumatšķirības piecās grupēto prasmju jomās;
5. praktiskā intelekta dažādu jomu attīstības dinamika ir atšķirīga abiem dzimumiem un nav vienāda dažādās prasmju grupās dzimuma ietvaros.

## Literatūra

- In R.J. Sternberg & J.D. Davidson (Eds.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). New York: Cambridge University Press.
- Binet, A., & Simon, T. (1905-1908/1961). The development of intelligence in children. In J. Jenkins & D.G. Paterson (Ed.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 81-112). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologists*, 52, 1146-1158.
- Butcher, H.J. (1968). *Human intelligence: Its nature and assessment*. London: Methuen & Co LTD.
- Cantor, N., & Harlow, R. (1994). Social intelligence and personality: flexible life-task pursuit. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987). Social intelligence: The cognitive basis of personality. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 6.,

## Summary

The goal of the research is to clarify practical intelligence in youths from age 16 to 22 and gender and age differences found in practical intelligence. Selected for the research were 348 youths (50% females, 50% males). Number of females selected – 272, males 178. For research purposes a special questionnaire was developed for self-appraisal of practical intellect (practical skills) development level. Resulting from a qualitative analysis the original 95 skills were divided into 6 groupings or scales.

In these scales Cronbach's  $\alpha$  varied from .75 to .92 and repeated testing confirmed the variable between .77 to .94. The confirmed factor analysis showed that there are only 2 practical intelligence factors for grouped skills which can be established as dichotomous female and male; for the 95 ungrouped skills 17 main factors can be established. In five established practical skills areas there are statistically significant gender differences. In several of the practical skills areas (such as daily living skills, repair work, etc.) there are also significant differences in age groups.

Barron, F. (1988). Putting creativity to work.

- pp.15-34). Beverly Hills, CA: Sage.
- Carroll, J.B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R.B. (1957/1961). Fluid and crystallized intelligence. In J. Jenkins, & D.G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 738-747). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cattell, R.B. (1987). Intelligence: Its structure, growth and action. New York: Elsevier.
- Ceci, S.J. (1990). On intelligence . . . more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall.
- Cropley, A.J. (1994). Creative intelligence: A concept of "true" giftedness. *European Journal for High Ability, Vol. 5, No. 1*, 6-23.
- Cropley, A.J. (1999). Definitions of creativity. In M. Runco & P. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (pp. 511-524), San Diego, CA: Academic Press.
- Cropley, A.J., & Urban, K.K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. In K.A. Heller, F.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.481-494). Oxford: Preamon.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins.
- Dass, J.P., Naglieri, J. A., & Kirby. J. R. (1994). Assessment of cognitive process: PASS theory of intelligence. Boston: Allyn & Bacon.
- Eysenck, H.J. (1994). Personality and intelligence: psychometric and experimental approaches, In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press,
- Finke, R.A. (1995). Creative insight and preinventive forms. In R.J. Sternberg & J.D. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 255-280). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ford, M.E. (1994). A living systems approach to the integration of personality and intelligence, In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 188-220), New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Grigorenko, E.L., Gil, G., Jarvin, L., & Sternberg, R.J. (2001). Toward a validation of aspects of the theory of successful intelligence (in print).
- Guilford, J.P. (1959/1961). Three faces of intellect. In J. Jenkins & D.G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp, 756-774). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Halpern, D.F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologists, 52*, 1191-1102.
- Haslam, N., & Baron, J. (1994). Intelligence, personality, and prudence. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 32-60). New York: Cambridge University Press.
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). New York: Cambridge University Press.
- Jensen, A.R. (1980). Bias in mental testing. New York: Free Press.
- Langvey, P., & Jones, R. (1988). The computational model of scientific insight. In R.J.

- Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Maciel, A.G., Heckhausen, J., & Baltes, P.B. (1994). A life-span perspective on the interface between personality and intelligence. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 61-103). New York: Cambridge University Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., & Urbina S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 2, 77-101.
- Raščevska, M. (1999). Psihometrisko intelekta teoriju evolūcija. *Latvijas Universitātes 80 gadu jubilejai veltītās 57. konferences materiāli. Rīga, 1999. gada 2.-20. februāris// LU Zinātniskie raksti*, 622. sējums. - Rīga: LU. 95-112.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D. (1988). Creativity, leadership, and change. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). New York: Cambridge University Press.
- Smith, S.M. (1995). Getting into and out of mental ruts: A theory of fixation, incubation, and insight. In R.J. Sternberg & J.D. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 229-251). Cambridge, MA: MIT Press.
- Spearman, C. (1904/1961). "General intelligence" objectively determined and measured. In J. Jenkins & D.G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 59-74). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sternberg R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 436-442.
- Sternberg, R. J. (1999a). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, Vol. 3, No. 4, 292-316.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind: A new theory of intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1991). *Intelligence Applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 169-187), New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). Intelligence and lifelong learning: What's new and how can we use it? *American Psychologists*, 52, 1134-1139.
- Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1997a). Successful intelligence: a broader view of who is smart in school and in life. *International Schools Journal*, XVII, 19-31.
- Sternberg, R. J. (1997a). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologists*, 52, 1130-1137.
- Sternberg, R. J. (1998). Successful intelligence: An expanded approach to understand-

- ding intelligence. In K. Pribram (Ed.), *Brain and Values: Is a biological science of values possible* (pp. 1-21). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2000). Multicultural research and g theory. *International Journal of Psychology*, Vol,35, issue 3/4, June-August, pp. 4.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D.K. (Eds.). (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, New York: Ablex.
- Sternberg, R. J., Bruce T., & Grigorenko E.L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol, 90, No, 3, 374-384.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E.L., Ferrari M., & Clinkenbeard P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol, 15, Issue 1, 3-13.
- Sternberg, R. J., Okagaki, L., & Jackson, A. (1990). Practical intelligence for success in school. *Educational Leadership*, 48, 35-39.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R.K. (1988). *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday word*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Wagner, R.K., Williams, W.M., & Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologists*, 50, 912-927.
- Thorndike, E.L. (1920). *Intelligence and its uses*. (pp. 227-235). Harper's Mag. 140.
- Torrance, E.P. (1974). The Torrance tests of creative thinking: Technical-norms manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Urban, K.K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*, Vol, 6, No, 2, 143-159.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weisberg, R.W. (1988). Problem solving and creativity, In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.

## Informācija par autoriem

### Notes on Authors

**Arthur Cropley** was born in Australia. After seven years as a school teacher in Australia, England and Canada he attended the University of Alberta, obtaining his PhD in 1965. He subsequently worked in several universities, especially the University of Hamburg, before retiring in 1998 and returning to Australia. He is the author of 21 books on creativity, lifelong learning, adaptation of migrants and research methodology that have appeared in English, German, Italian, Spanish, Swedish, Norwegian, Danish, and Hungarian. From 1989—1996 he was editor of the *European Journal for High Ability*, now known as *High Ability Studies*, published by the European Council for High Ability. He received the 1997 Creativity Award of the World Council for Gifted and Talented Children. Since 1999 he has spent several months each year as a visiting professor at the University of Latvia.

**Juris Draguns** was born in Riga in 1932. He left Latvia in 1944 and graduated from the Auseklis Latvian High School in Augsburg Germany. Upon immigration to the United States, he was granted a B.A. in psychology by the Utica College of Syracuse University and a Ph.D. in clinical psychology by the University of Rochester. For the past

33 years he has been on the faculty of the Pennsylvania State University, currently as Professor Emeritus. His interests include cross-cultural psychology and its applications, in particular in the field of mental health and in promoting interethnic relations.

**John G. Sineps (Janis Gunars Sineps)** was born in Dignaja, Latvia in 1930. At the end of the Second World War his family left Latvia and he graduated from the Auseklis Latvian High School in Augsburg Germany shortly before emigrating to the United States. There he entered Lawrence College in Appleton, graduating with a BA in Psychology in 1953. He was fortunate to be granted a United States Public Health grant and then had further graduate training at the University of Nebraska and later at the University of North Dakota where he received his Ph.D. degree. Dr. Sineps was among the first psychologists to begin to explore the nature of war trauma and to advocate for the use of the diagnosis of PTSD (Post-Traumatic Stress Disorder). He retired from the V.A. government work in 1990 after close to 30 years of service.

**Ivars Austers**, Ph. D, currently is a lecturer in psychology at the University of Latvia. His research interests include

inter-group perception and judgments with a particular emphasis on the role of aims and interests represented in different perspectives, which people are able to take when attributing stereotypes and giving causal explanations of behavior by different ethnic groups.

**Henry Montgomery**, Ph. D, is a Professor of Cognitive Psychology at the Stockholm University. His research deals with mental processes and structures associated with people's values, attitudes and decisions. A particular interest is the role of perspectives in people's interpretations of actions and action alternatives.

**Aldis Putniņš** is a Chief Clinical Psychologist in the Department of Human Services, South Australia. He has qualifications from the University of Tasmania (B. A.), Adelaide University (Dip. App. Psych.), and Flinders University (M. A.) and is currently a Ph. D. candidate in forensic psychology at the University of South Australia. His research interests include psychological aspects of ethnicity, Latvian migration history, and juvenile delinquency. He has published a number of books, research papers and manuals in these areas and has also compiled a short English-Latvian psychology dictionary ("Angļu-latvju psiholoģijas vārdnīca").

**Sarmīte Voitkāne**, Master of Psychology, lecturer at Dept. of Psychology, Faculty of Educational Psychology, University of Latvia. Studied psychology education at Moscow State University specializing in clinical psychology. For many years

worked in neuropsychological diagnostics, rehabilitation, as well as children's and adult mental health area. Participated in Canadian/Latvian joint project on health promotion in Latvian schools. Has become acquainted with student assistance services in Canada and services for women and children suffering from violence. Interests are psychodiagnostics, mental health questions – prevention and assistance, and neuropsychology.

**Solveiga Miežītis**, Ph. D, is a professor in the Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology at the University of Toronto and Professor of Psychology at the Faculty of Education and Psychology at the University of Latvia. Her main areas of research are in Adolescent Depression, Resiliency, and Coping. She teaches courses on Depression, Creativity and Wellness, Consultation, and Effecting Change.

**Malgožata Raščevska**, Ph.D., Head of Psychology Dept. at University of Latvia, Associate Professor. From 1981 – 1990 worked as research associate in the Laboratory of Educational Psychology, Research Institute of Education, working on her doctoral dissertation on „Space Perception of Children with Minimal Brain Disfunction and Learning Disabilities”. From 1990 – 1993 was head of the School Psychology Center at University of Latvia and gave consultations to students, their parents and teachers. Already for 10 years she has been teaching at University of Latvia giving courses in cognitive psychology, theory

of intellect, research methodology and has published several books in this area, as well as several research articles on intellect psychology and on research of school social psychology climate

**Aija Bērziņa**, graduate student of psychology programme in Department of Psychology, University of Latvia since 2001. From 1999 – 2001 worked as research assistant in the Department of Psychology. The research field – intelligence.

“Baltijas Psiholoģijas Žurnāls” ir Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Psiholoģijas nodaļas izdevums. Žurnāls publicē empīrisko un teorētisko pētījumu oriģinālrakstus, kā arī cita satura pirmpublicējumus dažādās psiholoģijas jomās. Žurnāls iznāk trīs reizes gadā.

### **Informācija autoriem par rakstu iesniegšanas kārtību:**

**Raksti iesniedzami** angļu un latviešu valodā, balstoties uz prasībām, kas norādītas “Amerikas psihologu asociācijas publikāciju rokasgrāmatā” (Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 4<sup>th</sup> ed. 1998).

**Raksta** apjoms ir ne lielāks par 7000 vārdiem. Vēlams izmantot fontu *Times Roman* vai *Couries*, burtu lielums 12, dubultatstarpes starp rindām, atstarpe no visām četrām lapas malām 2,54 cm. Manuskripts jāiesniedz trīs eksemplāros uz baltām papīra lapām (21 x 29,7 cm), pievienojot elektronisko versiju disketes formātā. Disketei jāatbilst standartformātam un jābūt paredzētai IBM datoriem, ierakstītai programmā *Word for Windows* vidē. Raksta eksemplāri autoriem netiek atdoti.

**Titullapā** norāda raksta nosaukumu, autora vārdu un uzvārdu, zinātnisko grādu, darba vietas nosaukumu un īsājo raksta virsrakstu, kā arī adresi, pasta indeksu, telefonu, faksu un e-pasta adresi.

Aiz titullapas uz atsevišķas lapas seko **rezumējums** (angļu valodā – abstract). Tā apjoms nedrīkst pārsniegt 150 vārdus. Zem rezumē jāraksta 3 - 10 atslēgas vārdi.

Katru **tabulu** iesniedz uz atsevišķas lapas ar virsrakstu un kārtas numuru, kā arī norāda tabulas iespējamo atrašanās vietu tekstā.

Katru **attēlu (diagrammu, grafiku, fotogrāfiju vai zīmējumu)** iesniedz uz atsevišķas lapas ar virsrakstu un kārtas numuru, kā arī norāda ilustrācijas atrašanās vietu tekstā.

**Literatūras sarakstu** noformē atbilstoši APA prasībām.

**Autori** iesniedz īsu biogrāfiju (8 - 10 rindiņas) publikācijai nodaļā “Informācija par autoriem”.

Manuskriptam pievieno **autora fotogrāfiju**.

**Izdevēji par publikācijām nemaksā**. Autori saņem bez maksas 3 žurnāla eksemplārus.

The "Journal of Baltic Psychology" is published by the Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Latvia. The journal publishes original papers on current issues in psychology as well as empirical, theoretical, and practical articles on broad aspects of psychology. It will appear three times a year.

**Information for authors on submitting manuscripts:**

**Contributions**, written in English, should follow the general style described in the Publication Manual of the American Psychological Association (4<sup>th</sup> ed. 1998).

**Manuscripts** should not exceed 7000 words, should be typed on (21 x 29,7cm) white bond paper, double-spaced, with font size 12, and with margins of at least 2,54 cm on all four sides. Acceptable typefaces are Times Roman or Courier. Three copies of each manuscript including electronic version on disk should be submitted. Disks can be of any standard size, IBM compatible, written in Word for Windows. Manuscripts will not be returned to authors.

**Title page** for the manuscript should show the title of the article, the name(s) and affiliation(s) of the authors, running head and, at the bottom of the page, the name and address of the person (including postal code and electronic mail address) to whom proofs and reprint requests should be sent.

**An abstract** of up to 150 words should follow the title page on a separate page. A list of 3 - 10 key words should be provided directly below the abstract.

**Each table** should be numbered and referred to by number in the text. Each table should be typed on a separate page and have a descriptive title.

**Each illustration** (diagram, chart, photograph, and drawing) should be numbered and referred to by number in the text. Each table should be typed on a separate page and have a descriptive title.

**References** are given at the end of the text. All references cited in the text must appear in the reference list in APA format.

**Authors** should submit a brief biographical statement (8 - 10 lines) for inclusion in the section "Notes on Authors".

**Author's photography** should be included with the manuscript.

**There is no payment** for published papers. The authors will receive 3 reprints, free of charge.