Kritično mišljenje pri pouku psihologije

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KRITIČNO MIŠLJENJE PRI POUKU PSIHOLOGIJE

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

1709018

Kritično mišljenje pri pouku psihologije

Avtorji:
Tanja Rupnik Vec
Alenka Kompare
Barbara Debeljak Rus
Mojca Logonder
Jasna Vuradin Popović
Nataša Krošel
Milan Košir
Marija Krajnc
Metka Čebulj

Recenzentki:
Barbara Šteh, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Branka Ribič Hederih, Gimnazija Ruše

Lektor:
Tine Logar

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

2009907204

Gradivo za knjigo je nastalo v okviru projektne naloge Zavoda RS za šolstvo Kritično mišljenje pri pouku psihologije, ki jo je vodila Tanja Rupnik Vec.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

159.9:159.955:37.091.3

KRITIČNO mišljenje pri pouku psihologije / [avtorji Tanja Rupnik Vec ... et al.]. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009

ISBN 978-961-234-741-3
1. Rupnik Vec, Tanja
243091712

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

VSEBINA

SPREMNA BESEDA 7

KAKO UČITI UČENCE KRITIČNO MISLITI

KAKO UČITI UČENCE KRITIČNO MISLITI (Tanja Rupnik Vec) 11

Učiteljevo pojmovanje kritičnega mišljenja kot referenčni okvir načrtovanja učnih strategij 12

Raznovrstnost opredelitev kritičnega mišljenja 12

Raznovrstni modeli veščin kritičnega mišljenja 14

Veščine kritičnega mišljenja po C. Wade 15

Strategije kritičnega mišljenja po R. Paulu in sodelavcih 18

Veščine kritičnega mišljenja po P. Facioneju in sodelavcih 22

Temeljna načela poučevanja, naravnanega na razvoj kritičnega mišljenja 27

Sklep 31

Viri 32

PRIMERI UČNIH STRATEGIJ OBRAVNAVE PSIHOLOŠKIH VSEBIN, NARAVNANIH NA POUČEVANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA

UVOD V PSIHOLOGIJO 37

Predmet psihologije: *Katera laična pojmovanja so utemeljena in katera zmotna?* (Alenka Kompare) 38

Metode psihologije: *Interpretiranje podatkov psiholoških raziskav* (Mojca Logonder) 47

Temeljni dejavniki duševnosti: *Sibirski deček je zrasel med psi* (Barbara Debeljak Rus) 57

ČUSTVA 63

Funkcije čustev: *Čemu čustvujemo?* (Milan Košir) 64

Temeljna čustva – strah: *Kdaj nas je strah in zakaj?* (Alenka Kompare) 69

Temeljna čustva – jeza: *Biti jezen na pravi način – to ni lahko!* (Alenka Kompare) 75

Temeljna čustva – veselje: *Smeh je pol zdravja!* (Barbara Debeljak Rus) 84

Kognitivne razlage čustvovanja: *V kolikšni meri lahko izbiram svoja čustva?* (Tanja Rupnik Vec) 87

MOTIVACIJA 105

Zunanja in notranja motivacija: *Če ti obljubim bonbonček, ali potem boš ...?* (Tanja Rupnik Vec) 106

Storilnostna motivacija: *Kako moje razumevanje vzrokov učnega uspeha in neuspeha vpliva na motivacijo za nadaljnje učenje?* (Tanja Rupnik Vec) 116

Duševne obremenitve: *Stres - rešuje ali uničuje?* (Marija Krajnc) 124

Soočanje z duševnimi obremenitvami: *Kako se učinkoviteje spopadati s problemi?* (Mojca Logonder) 129

SPOZNAVNI PROCESI 137

Spomin: *Kaj vse zmore moj spomin?* (Jasna Vuradin Popović) 138

Spomin: *Se lahko zanesem na svoj spomin?* (Marija Krajnc) 148

Učenje in spomin: *Kako naj se učim, da si bom zapomnil več?* (Metka Čebulj) 152

Učni stili: *Povej mi, kako se učiš, pa ti napovem ocene ...* (Barbara Debeljak Rus) 156

Mišljenje: *Kako naj postanem učinkovitejši mislec?* (Tanja Rupnik Vec) 162

Reševanje miselnih problemov: *Kaj ovira in kaj olajšuje reševanje miselnih problemov?* (Alenka Kompare) 173

Mišljenje, odločanje: *Kateri poklic je najboljši?* (Jasna Vuradin Popović) 183

OSEBNOST 193

Pojem osebnosti: *Kako se ljudje med seboj razlikujemo?* (Metka Čebulj) 194

Struktura osebnosti - temperament: *Kakšen tip človeka ste?* (Milan Košir) 198

Struktura osebnosti: *Analiza poljudnoznanstvenega članka Usodni nacionalni značaj* (Jasna Vuradin Popović) 206

Osebnostna zrelost: *Kdo je zrela osebnost?* (Jasna Vuradin Popović) 215

Osebnostna zrelost: *Je danes teže odrasti kot nekoč?* (Metka Čebulj) 222

Samopodoba: *Kdo sem jaz* (Jasna Vuradin Popović) 226

Duševne motnje: *Kako nastajajo duševne motnje in kako jih zdravimo?* (Nataša Krošel) 234

Inteligentnost: *Je inteligentnost ena ali jih je več?* (Barbara Debeljak Rus) ... 248

Teorije osebnosti: *Kdo od velikih psihologov ima najbolj prav?* (Tanja Rupnik Vec) 253

Teorije osebnosti - Freud: *Mamin sinček in očkova ljubljenka* (Nataša Krošel) 260

Teorije osebnosti - Freud, Erikson, Piaget in Kohlberg: *Kako me vidijo znani psihologi?* (Barbara Debeljak Rus) 274

Teorije osebnosti, smeri v psihologiji: *Kako različne psihološke smeri razlagajo duševne procese?* (Nataša Krošel) 281

ČLOVEK V DRUŽBENEM OKOLJU 295

Spolne vloge in spolni stereotipi: *Smo dekleta in fantje res različni?* (Mojca Logonder) 296

Napake socialnega zaznavanja: *Ali obleka res 'naredi' človeka?* (Mojca Logonder) 309

Socialne vloge: *Kako lahko pojasnimo »temno plat človeka«?* (Alenka Kompare) 320

Socialne vloge: *Ali je življenje igra, v kateri igramo vsak svojo vlogo, in zakaj to počnemo?* (Nataša Krošel) 332

Medosebni odnosi, agresivnost: *Zakaj so ljudje lahko nasilni do svojih bližnjih?* (Mojca Logonder) 346

O AVTORJIH 356

Spremna beseda

Pričujoča knjiga je namenjena učiteljem, ki poučujete psihologijo v srednji šoli, pa tudi drugim strokovnjakom, ki v raznovrstnih kontekstih posredujete spoznanja, ki jih ponuja psihološka znanost, oz. usmerjate svoje slušatelje v poglobljeno, s kritično distanco opremljeno spoznavanje, raziskovanje in odkrivanje, pa tudi v uporabo, temeljnih psiholoških spoznanj.

Nastala je v okviru dvoletnega projekta z naslovom »Kako poučevati psihologijo in obenem učiti učence misliti kritično?«. V tem projektu smo se sodelujoči najprej poglobili v široko, silno raznoliko polje teoretskih pogledov na kritično mišljenje in poučevanje le-tega, izbrali referenčni okvir, nato pa načela poučevanja kritičnega mišljenja poskušali oživiti v strategijah obravnave vsebin, vključenih v takrat veljavni učni načrt. Na nekaterih mestih smo vsebinsko segli prek njegovih meja, kar je prednost te knjige. Vmesna posodobitev učnih načrtov v gimnazijah je namreč prinesla večjo odprtost učnih ciljev in vsebin in s tem večjo avtonomijo učitelju, hkrati pa večji poudarek na veščinah in kompetencah, ki naj bi jih razvijali pri pouku psihologije. Tako ta knjiga smiselno odgovarja na nekatere izzive, ki jih prinaša leta 2008 potrjeni učni načrt za psihologijo za gimnazijski program. Seveda pa poučevanje za kritično mišljenje ne bi smelo biti eden osrednjih ciljev le v gimnazijskem programu, temveč bi ga moral biti deležen vsak učenec pri vseh predmetih in na vseh nivojih izobraževanja. Z vsem žarom namreč pritrjujemo Norrisu, ki je že leta1985 opozoril: »Kritično mišljenje ni le ena izmed vzgojno-izobraževalnih možnosti. Je nujni pogoj in moralna pravica vsakega učenca.« Zato to delo namenjamo tudi učiteljem, ki poučujete psihologijo v programih srednjega strokovnega izobraževanja, kot ilustracijo raznolikih pristopov, pa tudi vsem drugim, ki v spodbujanju razvoja učinkovitega mišljenja svojih učencev vidite posebno poslanstvo.

Kot referenčni teoretski okvir za načrtovanje učnih strategij v projektu in s tem v pričujočem delu smo, po temeljitem preudarku, sprejeli Paulov model strategij kritičnega mišljenja, ki ga podrobno predstavljamo v teoretskem uvodu. Izbrali smo ga zaradi njegove širine in kompleksnosti, predvsem pa zaradi enakovrednega poudarjanja tako čustvenih kot kognitivnih strategij. Seveda smo na trenutke kompleksnost modela doživljali kot pomanjkljivost, saj se nekatere opisane strategije deloma prekrivajo. Premislek o tem, katero miselno strategijo s posameznim vprašanjem ali problemom dejansko izzovemo pri učencu, je bil zato zahteven, odgovor pa ne enoznačen. Kljub temu ocenjujemo Paulov model kot dragocen, četudi zahteven, kažipot za snovanje poučevanja, naravnanega na kritično mišljenje. Pozornost načrtovalca namreč usmerja na najrazličnejše vidike mišljenja ter (samo)uravnavanja le-tega, ki bi jih sicer utegnil spregledati.

V knjigi so predstavljene ideje za obravnavo vsebin iz vseh poglavij učnega načrta. Posamezno poglavje v praktičnem delu knjige vsebuje naslednje strukturne elemente: a) umestitev vsebine v učno poglavje in v učni sklop, b) bistveno vprašanje, na katerega skuša učenec v dejavnostih učne ure odgovoriti in je praviloma življenjsko ter poveza-

no z učenčevimi interesi, c) cilji, ki jih poskušamo v predstavljeni strategiji doseči, č) dejavnosti, ki so predvidene za dosego teh ciljev, d) delovni listi z miselnimi izzivi za učence ter e) viri. Cilje razvrščamo v dve skupini, v vsebinske cilje (v strategiji jih, ob dejavnostih, v katerih jih dosegamo, označimo z V1, V2, V3 itd.) in procesne cilje, slednje pa še na dve podskupini: veščine kritičnega mišljenja (ki jih v skladu s Paulovim poimenovanjem označujemo z S1, S2 ... do S 35) ter druge procesne cilje (za katere v predstavitvi strategije uporabljamo oznake D1, D2 itd.). Posebno pomembna se nam zdi prav povezava med ciljem in dejavnostjo, ki jo izpostavimo tako, da ob dejavnostih učencev označimo, katere cilje v tej dejavnosti učenec uresničuje. Pomembno pa se nam zdi, da učitelj, ko učence povabi v posamezno dejavnost, le-to osmisli tako, da cilje ubesedi tudi njim, seveda na poenostavljen, njim prilagojeni način.

V procesu načrtovanja posameznih učnih ur smo se avtorji včasih gibali od oblikovanja zamisli (problemske situacije) o tem, kako obravnavati neko vsebino, k premisleku o strategijah kritičnega mišljenja, ki jih s posamezno problemsko situacijo izzovemo. Drugič pa smo ubrali nasprotno pot: od odločitve, da želimo ob obravnavi določene snovi učencu omogočiti »vadbo« izbrane strategije kritičnega mišljenja, k snovanju zamisli o tem, kako, s kakšno nalogo naj to strategijo izzovemo. Pri tem nam je poseben izziv predstavljala odločitev o tem, koliko strategij kritičnega mišljenja, ki jih s posamezno dejavnostjo dejansko izzovemo in na ta način učencu omogočimo, da jih vadi, naj uvodoma izpostavimo kot cilj, h kateremu smo naravnani. Glede tega v delu ni dosežena usklajenost med različnimi avtorji, saj smo si dopustili različnost: nekateri so tako v poglavju cilji izpostavili vse strategije, ki jih učenec potencialno razvija v posamezni dejavnosti, drugi pa le tiste strategije, ki so po njihovi presoji v dejavnosti prevladujoče. Ta nedoslednost je vsaj deloma tudi posledica odločitve, da ponujenih strategij ne zaokrožimo s sugestijami za preverjanje in ocenjevanje znanja, tudi veščin kritičnega mišljenja. Preverjanje in ocenjevanje veščin kritičnega mišljenja je razvojni izziv, ki ostaja.

Knjiga vsebuje resnično široko in bogato paleto zelo izvirnih idej o tem, kako poučevati psihologijo tako, da bodo učenci o psiholoških vsebinah premišljevali učinkovito in kritično ter da bodo psihološka spoznanja znali v vsakodnevnem življenju razumno uporabiti. Večina ponujenih strategij je preizkušenih v razredih. Ne nujno sledeč zaporedju delovnih listov, kot so nanizani v priročniku, ne nujno celostno. Včasih posamično, izolirano, vpeto v niz drugih dejavnosti. Tako, si želimo avtorji, jih razumite tudi bralci te knjige, namreč kot eno izmed možnih poti, ki pa jo nujno in smiselno prilagodite trenutnim okoliščinam: interesom, sposobnostim in predznanju učencev, pa tudi lastnim interesom in didaktično-metodičnim izbiram in zmožnostim. Svobodno torej spreminjajte v knjigi predstavljene ideje, jih po svoje kombinirajte, nadgrajujte in predvsem - ustvarjajte nove. Želimo vam veliko ustvarjalnih, poglobljeno razmišljujočih trenutkov tako v času, ko boste snovali svoj pouk, kot kasneje, ko ga boste skupaj z učenci živeli.

Tanja Rupnik Vec

KAKO UČITI UČENCE KRITIČNO MISLITI

Prvo poglavje

KAKO UČITI UČENCE KRITIČNO MISLITI

Tanja Rupnik Vec

Učiteljevo pojmovanje kritičnega mišljenja kot referenčni okvir načrtovanja učnih strategij

Raznovrstnost opredelitev kritičnega mišljenja

Raznovrstni modeli veščin kritičnega mišljenja

Veščine kritičnega mišljenja po C. Wade

Strategije kritičnega mišljenja po R. Paulu in sodelavcih

Veščine kritičnega mišljenja po P. Facioneju in sodelavcih

Temeljna načela poučevanja, naravnanega na razvoj kritičnega mišljenja

Sklep

Viri

Učiteljevo pojmovanje kritičnega mišljenja kot referenčni okvir načrtovanja učnih strategij

> *»Če naj bi šole učinkovito poučevale kritično mišljenje, morajo učitelji imeti jasno predstavo o tem, kaj to je.«* (Lipman, 1988)

Eden ključnih dejavnikov, ki uravnavajo učiteljevo ravnanje v razredu, so njegova pojmovanja o tem, kaj je znanje, kaj učenje, kaj poučevanje. Kakovost poučevanja za kritično mišljenje pa sodoločajo učiteljeva pojmovanja kritičnega mišljenja oz. njegov intimni odgovor na vprašanja, kot so npr. Kaj je kritično mišljenje? Kaj vse vpliva na razvoj le-tega pri učencih? Ali ga je vredno poučevati? Kako naj ga poučujem? Itd.

Da bi torej učitelj lahko kompetentno načrtoval strategije obravnave učne snovi, v katerih bi obenem predvidel miselne izzive, naravnane na učenje kritičnega mišljenja, je smiselno, da najprej prevetri lastno pojmovanje kritičnega mišljenja. V tem procesu ga hkrati izpopolni oz. nadgradi s sodobnimi pojmovanji posameznega ali - eklektično ali sintetično - več avtorjev. Tako oblikovan lastni koncept kritičnega mišljenja uporabi za več namenov (Rupnik Vec, 2003):

- kot izhodišče za samorefleksijo o veščinah kritičnega mišljenja, kot metakognitivno orodje torej;
- kot izhodišče za refleksijo o lastni praksi v razredu oz. kot orodje za analizo in racionalno vrednotenje učinkovitosti uporabljanih (ali priljubljenih) strategij obravnave učne snovi z vidika kriterija (namerne ali spontane) usmerjenosti v realizacijo ciljev, ki jih nalaga na kritično mišljenje naravnani kurikul;
- kot izhodišče za načrtovanje strategij obravnave učne snovi, katerih temeljni namen bo - obenem z obravnavo konceptov stroke - učence učiti kritično misliti.

S tem namenom v nadaljevanju strnjeno predstavljamo nekaj opredelitev in nekaj modelov veščin kritičnega mišljenja.

Raznovrstnost opredelitev kritičnega mišljenja

Strokovna literatura ponuja raznovrstne odgovore na vprašanje, kaj kritično mišljenje je in katere so temeljne veščine kritičnega mišljenja. Soglasja o prvem vprašanju v stroki oz. strokah, ki obravnavajo kritično mišljenje, ni, je le vrsta raznolikih pogledov in pojmovanj. Kljub različnim poudarkom, pa med teoretiki obstajajo tudi podobnosti. Ena osrednjih opredeljujočih značilnosti pojma kritično mišljenje, ki jo je moč zaslediti v delih večine avtorjev, je *veščina analize, evalvacije in oblikovanja argumentov*. Kritično mišljenje kot sposobnost argumentacije izpostavljajo predvsem filozofi (npr. Fogelin, 1987; Šuster, 1998; Fischer, 2004). Avtorji, delujoči na področju vzgoje in izobraževanja, pa poleg te izpostavljajo še druge značilnosti, npr. *veščino in naravnanost na analizo*

perspektiv (npr. Paul in Elder, 1989; 2003, Brookfield, 1993), *zmožnost presoje različnih alternativnih rešitev problema* (npr. Halpern, 1996; Sternberg, 2004), *presojanje v skladu s kriteriji* (npr. Lipman, 1988 in 1991; Paul in Elder, 1989, 2003), *analizo predpostavk* (npr. Ennis, 1985; Paul in Elder, 1989, 2003; Brookfield, 1993) ter *naravnanost na samorefleksijo in metakognicijo* (npr. Paul in Elder, 1989; Lipman, 1991; Kuhn in Dean, 2004). Naj za ilustracijo navedemo le nekaj opredelitev, obširnejšo razpravo o pojmovanjih pa lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare, 2006.

Eden prvih teoretikov kritičnega mišljenja na področju vzgoje in izobraževanja, Ennis (1985), opredeljuje kritično mišljenje kot »refleksivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti« (1985, 45) V osnovi le-tega je vrsta dispozicij, kot so npr. odprtost, raziskovanje alternativ, natančnost itd., ter različne skupine sposobnosti: npr. jasnost mišljenja, sklepanje, odločanje. Ennis ponuja okvir za načrtovanje na kritično mišljenje naravnanega poučevanja, za katerega je značilno, da spodbuja tako razvoj nekaterih dispozicij kritičnega mišljenja kot razvoj sposobnosti (Ennis, po Marzano, 1988). Med dispozicijami avtor navaja npr. oblikovati jasna vprašanja, uporabljati kredibilne vire in jih navajati, biti odprt, biti občutljiv za čustva in nivoje znanja drugih, zavzeti stališče (ali ga spremeniti), kadar je na voljo dovolj dokazov itd. Po tem avtorju naj bi na kritično mišljenje naravnani kurikul spodbujal razvoj naslednjih sposobnosti: osredotočiti se na vprašanje, analizirati in vrednotiti argumente, postavljati vprašanja in odgovarjati na vprašanja razjasnjevanja in izzive, presojati verodostojnost vira informacij, opazovati in presojati poročila opazovanj, izvajati deduktivne sklepe in jih presojati, induktivno sklepati in presojati tovrstno sklepanje, oblikovati in presojati vrednostne sodbe, opredeljevati pojme in presojati opredelitve, identificirati predpostavke, odločati se za akcijo ter vstopati z drugimi v interakcijo.

Facione s sodelavci (1991) v delfskem poročilu podaja konsenzualno opredelitev kritičnega mišljenja šestdesetih strokovnjakov, ki se glasi: »Kritično mišljenje pojmujemo kot namensko, samoregulatorno presojo, katere rezultati so interpretacija, analiza, evalvacija in sklepanje kakor tudi razlaga dejstvenih, konceptualnih, metodoloških premislekov, na katerih presoja temelji.« Poleg spoznavnih veščin in podveščin, ki jih delfsko poročilo navaja zelo podrobno, v tem besedilu pa jih podrobneje predstavljamo kasneje, izpostavlja ta skupina teoretikov tudi pomen afektivnih dispozicij kritičnega mišljenja, kot so npr. naravnanost na raziskovanje v širokem spektru tem in vprašanj, prizadevanje, da bi postal in ostal dobro splošno informiran ter buden za priložnosti uporabe kritičnega mišljenja, zaupanje v proces razumnega raziskovanja itd.

Podobno kot Facione in sod. ter že prej omenjeni Ennis izpostavljajo pomen afektivnih dispozicij kritičnega mišljenja tudi Paul in sod. (1989). Kot ključne navajajo neodvisno mišljenje, preseganje egocentrizma in sociocentrizma, intelektualno poštenost, skromnost, vztrajnost in pogum, intelektualno integriteto, vpogled v razmerja med mišljenjem in čustvovanjem ter zaupanje v razum. Poleg afektivnih navajajo Paul in sod. še vrsto kognitivnih strategij, ki jih podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju. Sicer pa opredeljujeta Paul in Scrieven (2003, spletna stran) kritično mišljenje kot: »in-

telektualno urejen proces aktivne in vešče konceptualizacije, uporabe, analize, sinteze in/ali evalvacije informacij, pridobljene ali oblikovane na temelju opazovanja, izkušenj, premišljevanja, sklepanja ali komunikacije, ki predstavlja temelj prepričanjem in ravnanju. Je vzorne oblike in temelji na univerzalnih intelektualnih vrednotah, ki presegajo vsebinske razlike: jasnost, natančnost, točnost, konsistentnost, relevantnost, dokazljivost, utemeljenost, globina, širina in poštenost. Obsega raziskovanje tistih struktur oz. elementov mišljenja, ki so vsebovani v vsakem razmišljanju: namen, problem ali vprašanje, predpostavke, koncepti, empirični temelji, miselni proces, ki vodi do sklepov, implikacij in posledic, premisleki iz različnih zornih kotov in referenčnih okvirov.« Učitelj, ki v svojem poučevanju sledi tako pojmovanemu kritičnemu mišljenju, v razredu ustvarja situacije, v katerih učence usmerja v raziskovanje lastnega in tujega mišljenja skozi serijo vprašanj na dimenzijah jasnosti (npr. Kaj bi bil primer tega?), natančnosti (npr. Katere podrobnosti je smiselno izpostaviti?), točnosti (npr. Kako bi lahko preveril resničnost trditve?) in drugih, omenjenih v opredelitvi, obenem pa učence čim pogosteje usmerja v analizo intelektualne dejavnosti in produkta z vidika temeljnih strukturnih elementov mišljenja: namena, predpostavk, sklepov, implikacij itd.[1] Pomembne implikacije ima tudi teza omenjenih avtorjev, da kritično mišljenje ni univerzalno, temveč da njegovo kakovost sodoloča širina znanja in globina izkušnje na posameznem področju, kar pomeni, da je kritično mišljenje vseživljenjski proces.

Raznovrstni modeli veščin kritičnega mišljenja

Večina avtorjev, predvsem tistih, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, se v svojih razpravah ne zadovolji z opredelitvijo kritičnega mišljenja na splošni ravni, pač pa skuša oblikovati sezname oz. nabore veščin kritičnega mišljenja. V tem besedilu predstavljamo tri:

- model Wadeove (1995), ki je preprost, obvladljiv, prikladen za začetno orientacijo v polju poučevanja za kritično mišljenje,
- model Paula in sod. (1989), ki je izjemno poglobljen, kompleksen model strategij kritičnega mišljenja in predstavlja referenčni okvir načrtovanju učnih strategij v pričujočem priročniku, ter
- model Facioneja (1990), ki predstavlja konsenzualni odgovor dvainšestdesetih strokovnjakov na vprašanje o tem, kaj kritično mišljenje je in katere so temeljne veščine kritičnega mišljenja.[2]

---

1 Več o tem glejte v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 113-114.

2 V monografiji Kritično mišljenje v šoli (Rupnik Vec in Kompare, 2006) je podrobneje predstavljen še eden izmed modelov veščin avtorice Diane Halpern, nekoliko obširneje kot v tem besedilu pa tudi model Paula in sod.

Veščine kritičnega mišljenja po C. Wade

Preprost in učinkovit model veščin kritičnega mišljenja je oblikovala Carol Wade (1995). Njegovo prednost vidimo prav v enostavnosti in obvladljivosti tako za učitelja kot za učenca, če se učitelj odloči, da bo poleg obravnave vsebin učence učil tudi o tem, kako se misli kritično.[3] Avtorica navaja osem temeljnih veščin, ki jim dodajamo nekaj idej o tem, kako lahko učitelj učenca podpre pri učenju teh veščin (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Te veščine so:

1. *Naravnanost na zastavljanje vprašanj in raziskovanje*: kritični mislec nenehno zastavlja vprašanja in problematizira snov, ki se jo uči.

   Učitelj učencem omogoča učenje in razvoj te veščine, če jih čim pogosteje spodbuja k zastavljanju vprašanj, npr.:
   - pred obravnavo tematike (npr. Kaj vas v zvezi s tem zanima? Kaj bi lahko raziskovali? Katero znanje v zvezi s tem bi nam lahko koristilo?),
   - med obravnavo snovi (Zastavite si čim več vprašanj v zvezi z ... Uporabite lahko različne tipe vprašanj,[4] Kakšna vprašanja ste oblikovali? Primerjajte jih s prototipi vprašanj iz spiska in na tej podlagi oblikujte še kakega.),
   - po obravnavi snovi (Na temelju znanja, ki ste ga pridobili ob obravnavi te teme, si zastavite nova raziskovalna vprašanja. Katera vprašanja so še neodgovorjena? Kaj vas v zvezi s tem še zanima? Postavite tri vprašanja tipa 'Kaj če bi ...?' ali 'Kako je to povezano z ...').

2. *Opredeljevanje pojmov in problemov:* kritični mislec v pogovoru preverja pomene uporabljanih pojmov, jih usklajuje s sogovornikom in se tako izogiba možnim nesporazumom. Prizadeva si za jasno in natančno rabo jezika ter čim večjo natančnost pri opredeljevanju problemov.

   Učitelj omogoči učencem učenje te veščine, kadar:
   - modelira[5] jasno in natančno rabo jezika,
   - usmerja učence v preverjanje pomenov in izvorov posameznih pojmov v slovarjih,

---

3 Poučevanje, pri katerem učitelj učence načrtno uči misliti kritično, tako da je ta cilj razviden tudi njim in ga skušajo zavestno uresničiti, imenuje Ennis poučevanje z infuzijo; več o tem v nadaljevanju.

4 Učitelj, ki se odloči, da bo pri učencih sistematično spodbujal spretnost zastavljanja vprašanj, jih lahko v eni uvodnih učnih ur ali ko jih prvič povabi, da oblikujejo čim več vprašanj v zvezi z določeno tematiko, seznani s primeri dobrih vprašanj (več o tem glejte tudi v Micič, F, Rupnik Vec T., Vuradin Popovič J., 1998, str. 25-49, ali Rupnik Vec in Kompare, 2006, poglavje Spraševanje, str. 93-123).

5 Modelirati - nastopati kot model, izkazovati veščino, ki je predmet (modelnega) učenja opazovalcev.

- problematizira videno in prebrano, oblikuje problemska vprašanja; spodbuja učence, da problematizirajo videno in prebrano in da dvomijo,
- opozarja na nejasnosti v izražanju učencev in jih vabi, da nejasne izjave preoblikujejo,
- omogoča učencem opredeljevanje problemov in jih usmerja v jasnost in natančnost oblikovanih hipotez,
- jih usmerja v razjasnjevanje nejasnih pojmov ter dvoumnosti v pogovoru,
- vabi v oblikovanje raznovrstnih opredelitev posameznih pojmov, njihovo medsebojno primerjavo ter raziskovanje posledic uporabe le-teh,
- jih usmerja v raziskovanje lastnih, pogosto naivnih definicij o strokovnih pojmih itd.

3. *Raziskovanje dokaznega gradiva za posamezno razlago:* kritični mislec se zaveda, da za posamezni dogodek, pojav ... obstajajo raznovrstne razlage, ki so bolj ali manj preverjene. Mnoge med njimi, čeprav močno prisotne in uveljavljene, so empirično nepreverjene, torej ne nujno veljavne. Razlikuje med dejstvi in interpretacijami ter verovanji in neutemeljenimi prepričanji in empirično utemeljenimi, znanstvenimi razlagami.

   Učitelj omogoči učencem učenje te veščine, kadar jih spodbuja, da:
   - v raznovrstnem besedilnem gradivu iščejo dokaze ZA ali PROTI določeni tezi,
   - predvidijo, kako bi lahko dokazali ali zavrnili veljavnost določene hipoteze,
   - razmišljajo o osebni in družbeni vlogi vztrajanja na določenih prepričanjih kljub nedvoumno nasprotnim rezultatom znanstvenih raziskovanj.

4. *Analiziranje predpostavk in naravnanosti v posameznih sklepih:* kritični mislec je pozoren na implicitna prepričanja oz. premise, na katerih temeljijo posamezni sklepi, tako lastni kot sklepi drugih ljudi. Preiskuje in ozavešča neizgovorjeno, tisto, kar se po navadi avtomatično privzame oz. v kar se avtomatično verjame, ter tematizira, dvomi, prevprašuje.

   Učitelj spodbuja učenje te veščine, kadar:
   - modelira analiziranje predpostavk, ki so v temelju trditev, besedil, sogovornikovih izjav ...,
   - učence eksplicitno pouči o tem, kaj so predpostavke ter kakšna je njihova vloga v sklepanju,[6]
   - učence čim pogosteje povabi k razmisleku o tem, katere predpostavke so v ozadju posameznih sklepov, npr. na katerih premisah temeljijo posamezne teoretske perspektive, iz katere teoretske perspektive avtor razvija svojo idejo, na katerih podmenah je izgrajeno besedilo ...

---

6 Več o vlogi predpostavk v procesu sklepanja lahko preberete v Šuster, 1998, ali Rupnik Vec in Kompare, 2006.

5. *Izogibanje emocionalnemu sklepanju:* kritični mislec razlikuje emocionalni vidik oz. vdanost neki ideji, všečnost le-te od razumskega vidika oz. utemeljenosti, resničnosti neke ideje.

   Učitelj podpre učence pri učenju te veščine, kadar:
   - modelira razumsko sklepanje in izogibanje emocionalnemu sklepanju,
   - pojasni pojem emocionalno sklepanje in navaja primere,
   - usmerja učence v analizo kakovosti argumentov v prid posamezni trditvi,
   - usmerja učence v ozaveščanje lastnega emocionalnega doživljanja v zvezi s posamezno idejo,
   - usmerja učence v raziskovanje možnih motivov za poudarjanje neke ideje itd.

6. *Izogibanje pretiranemu poenostavljanju:* kritični mislec se zaveda težnje po pretiranemu poenostavljanju, tj. po črno-belem obravnavanju sveta ali posploševanju na temelju nezadostnih ali nereprezentativnih informacij. Preiskuje ustreznost trditev in sklepov, jih vrednoti, presoja njihovo utemeljenost in se izogiba poenostavitvam.

   Učitelj spodbuja učenje te veščine, kadar:
   - modelira miselni proces, ki se izogiba poenostavljanju,
   - učence eksplicitno seznani s pretiranim poenostavljanjem kot eno temeljnih teženj posameznika,
   - ilustrira pretirano poenostavljanje ali posploševanje na konkretnih primerih in
   - usmerja učence v preiskovanje kakovosti dokaznega gradiva za ali proti določeni ideji,
   - usmerja učence v ozaveščanje utemeljitev za lastne sklepe, v ozaveščanje poenostavitev v sklepih itd.

7. *Dopuščanje in upoštevanje različnih interpretacij dogodkov in pojavov:* kritični mislec se zaveda, da posameznik dogodke vedno razlaga iz neke perspektive, na temelju bolj ali manj ozaveščenih predpostavk. Ve, da je na isti dogodek (pojav) možno zreti iz različnih zornih kotov in da je njegova razlaga oz. interpretacija le ena izmed mogočih. Zaveda se relativnosti in tega, da mišljenje vedno odvija znotraj neke perspektive.

   Učitelj spodbuja učenje te veščine, kadar:
   - modelira dopuščanje in upoštevanje različnih interpretacij,
   - učence čim pogosteje vabi v navajanje alternativnih interpretacij ali hipotez v problemskih situacijah,
   - učence vabi, da analizirajo perspektive različnih avtorjev itd.

8. *Dovoljevanje nedorečenosti, odprtosti:* kritični mislec v večji meri pristaja na nedorečenost, odprtost, nejasnost, kompleksnost. V večji meri sprejema situacije, v katerih v nekem trenutku ni končnega odgovora. Pristaja na to, da v nekem trenutku za določen pojav ni končne, popolne razlage (znanje nikdar ni popolno, končno, absolutno).

Učitelj spodbuja razvoj te veščine, kadar:

- modelira pristajanje na nejasnost, nedokončnost, trenutno nerešljivost situacije,
- neposredno opozarja učence na nedorečenost, kontekstualno pogojenost, kompleksnost ali nedokončnost rešitve,
- vabi v raziskovanje odprtih vprašanj ali problemov v besedilih, teorijah in v raziskavah.

Strategije kritičnega mišljenja po R. Paulu in sodelavcih

Paul in sod. (1989) razlikujejo 35 dimenzij kritičnega mišljenja, ki jih razvrščajo v tri večje skupine: afektivne (čustvene) strategije (S1-S9), kognitivne strategije - makrosposobnosti (S10-S26) in kognitivne strategije - mikrosposobnosti (S27-S35). V tem priročniku ima ta model še posebno mesto, saj je predstavljal teoretski okvir načrtovanja učnih strategij, umeščenih v drugi del priročnika. Odlika Paulovega modela, zaradi katere smo se odločili, da ga pri načrtovanju vzamemo kot referenčni okvir, je iz naše perspektive njegova kompleksnost in izčrpnost, jasna opredeljenost posameznih strategij ter kognitivnim enakovredna obravnava afektivnih strategij. Le-te so namreč opredeljene enako izčrpno kot kognitivne strategije, hkrati pa so ponujene smernice o tem, kako jih pri pouku razvijati. Obenem pa velja opomniti tudi na pomanjkljivost modela, ki jo vidimo v delnem medsebojnem vsebinskem prekrivanju posameznih strategij in težki obvladljivosti modela, ki je posledica številčnosti strategij.

a) Afektivne strategije

S-1 Neodvisno mišljenje - avtonomno mišljenje, naravnano na raziskovanje lastnih obstoječih naivnih prepričanj o pojavih stvarnosti; ozaveščanje iracionalnosti in šibkosti v teh prepričanjih ter oblikovanje novih prepričanj.

S-2 Razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost - jasno razmejevanje lastne percepcije in realnosti (vpogled v egocentrizem) oz. razmejevanje percepcij skupine in realnosti (vpogled v sociocentrizem). Zavest o subjektivnosti in interpretativnosti lastnih zaznav.

S-3 Razvoj intelektualne poštenosti (fairmindedness) - zavest o soobstajanju različnih gledišč in načinov razmišljanja; pripravljenost vstopati in razmišljati znotraj okvirov perspektiv in idej različnih ljudi ter upoštevati prednosti in pomanjkljivosti nasprotujočih si gledišč.

S-4 Raziskovanje misli, ki so v temelju čustev, in čustva, ki so v temelju misli - razumevanje tesne povezave med mišljenjem in čustvovanjem; zavest o lastnem čustvovanju kot le enem možnih odzivov na situacijo, pogojenem z interpretacijo situacije.

S-5 Razvoj intelektualne skromnosti in izogibanja sodbi - priznavanje in prepoznavanje meja svojega znanja, vpogled v lastna prepričanja ter zavest o nujnosti izogibanja sodbi, dokler niso zagotovljeni ustrezni dokazi.

S-6 Razvoj intelektualnega poguma - korektna obravnava nepriljubljenih idej, prepričanj in stališč; priznavanje potencialne resničnosti tujih in 'nevarnih' idej; izogibanje avtomatičnemu verjetju; pogum in naravnanost na samoanalizo in vrednotenje globinskih prepričanj, kar je lahko za posameznika ogrožajoče.

S-7 Razvoj intelektualne integritete ali zaupanja - priznavanje nujnosti soobstajanja uporabljenih intelektualnih standardov in ravnanje v skladu z njimi; priznavanje nasprotij in nekonsistentnosti v lastnih mislih in aktivnosti.

S-8 Razvoj intelektualne vztrajnosti - prizadevanje za intelektualni vpogled in resnico ne glede na težavnost okoliščin (npr. čas); zavest o nujnosti poglobljenega in vztrajnega razmišljanja in raziskovanja zahtevnejših tem; refleksivnost in rekurzivnost: vračanje in ponovna analiza že obravnavanih problemov.

S-9 Razvoj zaupanja v razum - prepoznavanje moči razuma in vrednosti sistematičnega mišljenja v skladu z racionalnimi standardi, zavračanje manipulacije in sile kot ustreznih načinov vplivanja na mnenja ljudi.

b) Kognitivne strategije - makrosposobnosti

S-10 Premišljeno posploševanje in izogibanje poenostavljanju - razlikovanje med smiselnim (uporabnim) poenostavljanjem ter neustreznim, zavajajočim poenostavljanjem problemov in izkušenj (npr. črno-belo oz. 'pravilno-napačno' gledanje, zamenjevanje korelacije z vzročnostjo itd.).

S-11 Primerjanje analognih situacij: prenos uvidov in spoznanj na nova področja in v nove situacije - smiselna uporaba spoznanj v novih situacijah; organiziranje izkušenj in spoznanj na različne načine.

S-12 Razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij - zavest o človeški zmotljivosti (tako drugih kot lastni); razvoj lastne perspektive na temelju kritične analize lastne izkušnje; dvom in spraševanje o splošno sprejetih pojmovanjih dogodkov in pojavov.

S-13 Razjasnjevanje rezultatov, sklepov, prepričanj (verovanj) - zavest o pomenu jasnosti jezika oz. pomena natančnega razumevanja konceptov, trditev, teorij ..., ki so predmet vrednotenja. Rutinsko razlikovanje dejstev od interpretacij, mnenj, sodb ali teorij.

S-14 Razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz - razumevanje, ustrezno opredeljevanje (navajanjem relevantnih značilnosti pojavov) in smiselna uporaba pojmov; navajanje jasnih, nedvoumnih, vzorčnih primerov pojavov, ki jih pojem označuje.

S-15 Razvoj kriterijev vrednotenja: razjasnjuje vrednote in standarde - jasno razmejevanje med všečnostjo in vrednotenjem; zavedanje procesa oz. komponent vrednotenja oz. ozaveščanje in eksplicitna raba kriterijev.

S-16 Vrednotenje zanesljivosti vira informacije - zavest o pomenu uporabe zanesljivih virov informacij pri oblikovanju sklepov; naravnanost na preverjanje ekspertnosti virov informacij.

S-17 Postavljanje vprašanj za poglobljeno raziskovanje tematike: oblikovanje ali zasledovanje temeljnih oz. pomembnih vprašanj - naravnanost na raziskovanje bistvenih vidikov problema v temeljitem procesu razmišljanja in razpravljanja; raziskovanje predpostavk, tem in pojmov, ki so v temelju izraženih trditev v besedilih.

S-18 Analiza oz. vrednotenje argumentov, interpretacij prepričanj ali teorij - uporaba analitičnih veščin z namenom razumeti argumentacijo neke ideje ter presoditi njeno potencialno moč oz. šibkosti.

S-19 Oblikovanje in vrednotenje rešitev - oblikovanje jasne opredelitve problema in uporaba vseh razpoložljivih informacij v procesu reševanja le-tega; upoštevanje rešitev drugih v podobnih situacijah, hkrati s fleksibilnostjo in s tem preizkušanjem novih idej; upoštevanje interesov vseh vpletenih pri oblikovanju končne rešitve; realistično reševanje problemov.

S-20 Analiza in vrednotenje aktivnosti in postopkov (politik, procedur) - naravnanost na analizo ravnanj ljudi in udejanjenih postopkov ter prepoznavanje podmen, na katerih so ti utemeljeni; uporaba jasnih kriterijev presoje ravnanj in postopkov drugih; obravnava posledic kot temeljnega kriterija presoje ravnanj in postopkov drugih in sebe.

S-21 Kritično branje: razjasnjevanje oz. kritika besedila - branje s skepso, težnja k razjasnjevanju nejasnosti in poglobljeno razumevanje prebranega pred presojo; zavest o perspektivi avtorja ter možnosti izpuščanja relevantnih informacij; postavljanje vprašanj, razmišljanje o implikacijah, razlogih, primerih, pomenu in resničnosti prebranega; oblikovanje različnih interpretacij istega besedila.

S-22 Kritično poslušanje: umetnost tihega dialoga - razlikovanje nekritičnega in pasivnega poslušanja od aktivnega in kritičnega; zavest o kompleksnosti dejavnosti, ki obsega kontinuirano interpretiranje povedanega in prizadevanje, da bi razumeli perspektivo govorca.

S-23 Ustvarjanje povezav med disciplinami - preseganje meja med disciplinami: upoštevanje znanj, relevantnih pojmov in principov različnih strok.

S-24 Uporaba sokratskega pogovora: razjasnjevanje in prevpraševanje prepričanj, teorij ali perspektiv - vešče spraševanje: zastavlja vprašanja, s katerimi prodira v globino tematike oz. presega pojavnost obravnavane teme; uporaba raznovrstnih tehnik spraševanja s ciljem razumeti perspektivo drugega, pomagati razviti ideje ali jih vrednotiti; doživljanje vprašanj s strani drugih kot priložnost za nadaljnji razvoj lastne ideje in vpogleda v tematiko.

S-25 Dialoško sklepanje: primerjanje perspektiv, interpretacij ali teorij - raziskovanje globine problema, angažma v konstruktivnem, raziskovalnem dialogu; oblikovanje idej, preverjanje izvorov različnih idej, upoštevanje že obstoječih vpogledov in dokazov; gibanje med različnimi perspektivami.

S-26 Dialektično sklepanje: Vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij - sklicevanje na dialoško mišljenje z namenom preverjanja prednosti in pomanjkljivosti nasprotujočih si gledišč; nenehno gibanje med raznovrstnimi perspektivami in sočasno vrednotenje teh z vidika relativnih prednosti in pomanjkljivosti dokazov ali predstavljenih sklepov.

c) Kognitivne strategije - mikrosposobnosti

S-27 Primerjanje in razlikovanje idealov od aktualnih dejavnosti (praks) - težnja k samoizboljšanju in socialnemu izboljšanju; prizadevanje za realistično zaznavanje sebe in drugih ter preseganje razlik med dejstvi in ideali.

S-28 Natančno razmišljanje o razmišljanju: uporaba kritične terminologije - sposobnost in naravnanost na razmišljanje o razmišljanju oz. na metakognicijo; uporaba analitičnega slovarja oz. uporaba pojmov, kot so: predpostavljati, sklepati, kriterij, perspektiva, pomembnost, tema, vrednotenje, nejasnost, podpora, zmota, nasprotje, zanesljivost, dokaz, razlaga itd.

S-29 Zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik - zavest o potencialni podobnosti bistva na videz zelo različnih pojavov oz. potencialni različnosti bistva na videz zelo podobnih pojavov; raziskovanje bistva pojavov in procesov.

S-30 Preiskovanje in vrednotenje predpostavk - zavest o večji učinkovitosti sklepanja, kadar so vsi elementi procesa eksplicitni, ter zavest o splošni človeški naravnanosti, da lastna prepričanja obravnava kot nesporna; raziskovanje in ozaveščanje predpostavk, na katerih temelji utemeljevanje neke ideje, preiskovanje in vrednotenje njihove utemeljenosti.

S-31 Razlikovanje relevantnih od irelevantnih dejstev - zavest o tem, da je neko dejstvo v nekih okoliščinah lahko pomembno, v drugih pa ne; osredotočanje na pomembna dejstva, zavestno izogibanje vplivu nepomembnih dejstev na sklepanje.

S-32 Izpeljava verjetnih sklepov, napovedi ali interpretacij - sposobnost izpeljave zdravih sklepov, utemeljenih na opazovanju in informacijah; razlikovanje lastnih opažanj od interpretacij (oz. sklepov); poskus videti 'prek dejstev', da bi odkril, kaj le-ta vsebujejo.

S-33 Ovrednotenje razlogov in navajanje dejstev - analiza komponent lastnega procesa sklepanja; zavest o kakovosti razlogov (dokazov) za svoje sklepe, predpostavk, iz katerih izhaja, in pomembnosti dokaznega gradiva; zavest o popolnosti/nepopolnosti razlogov; sprejemljivosti/vprašljivosti/napačnosti.

S-34 Prepoznavanje nasprotij - nenehno prizadevanje preseči oz. odpraviti neskladja v svojem razmišljanju in ravnanju; pozornost na nasprotja v trditvah, prepričanjih in ravnanjih drugih ljudi; natančna analiza nasprotujočih si argumentov ali stališč.

S-35 Raziskovanje implikacij in posledic - preverjanje trditev in razmišljanje o njihovih implikacijah (npr. če je x resnično, mora biti resnični tudi y); razvijanje popolnejšega, globljega razumevanja njihovega pomena; zavest o tem, da sprejeti trditev pomeni tudi sprejeti vse, kar ta trditev implicira; raziskovanje implikacij in posledic v globino.

Učitelj spodbuja razvoj teh veščin, kadar čim pogosteje omogoča njihovo vadbo, v čim bolj avtentičnih problemskih situacijah. Več o spodbujanju razvoja posamezne teh veščin lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare, 2006, primeri konkretnih dejavnosti za razvoj in trening posamezne strategije pa so navedeni v drugem delu priročnika.

Veščine kritičnega mišljenja po P. Facioneju in sodelavcih

Pričujoči model veščin kritičnega mišljenja predstavlja konsenzualni odgovor dvainšestdesetih teoretikov s področja kritičnega mišljenja na vprašanje, kaj je kritično mišljenje in kaj so njegovi temeljni elementi. Nastal je v več mesecev trajajočem procesu, sestavljenem iz šestih panelnih diskusij, ki so bile osredotočene na različna vprašanja. Ključni rezultat tega procesa je bila konceptualizacija kritičnega mišljenja v terminologiji dveh dimenzij: kognitivnih veščin in afektivnih dispozicij. Učinkovito kritično mišljenje vključuje obvladovanje naslednjih temeljnih kognitivnih veščin: 1. interpretacijo, 2. analizo, 3. evalvacijo, 4. sklepanje, 5. razlago in 6. samoregulacijo. Te kognitivne veščine so eksperti označili kot temeljne in jih konsenzualno opredeljujejo takole (Facione in sod., 1990a, 6-11):

1. *Interpretacija:* razumevanje (doumevanje) in izražanje pomena ali pomembnosti širokega spektra izkušenj, situacij, podatkov, sodb, dogovorov, prepričanj, pravil procedur ali kriterijev.
2. *Analiza:* identifikacija nameravanih ali aktualnih domnevnih odnosov med trditvami, vprašanji, pojmi, opisi ali drugimi oblikami reprezentacij, namenjenih izražanju prepričanj, sodb, izkušenj, razlogov, informacij ali mnenj.

3. *Evalvacija:* ocena kredibilnosti trditev ali drugih reprezentacij, ki predstavljajo oz. opisujejo posameznikove percepcije, izkušnje, situacije, presoje, prepričanja ali mnenja; oceniti logično moč aktualnih ali nameravanih domnevnih odnosov med trditvami, opisi, vprašanji oz. drugimi vrstami reprezentacij.
4. *Sklepanje:* identifikacija in zagotovitev elementov, ki so potrebni za izvajanje razumnih sklepov; oblikovanje domnev oz. hipoteze; upoštevanje relevantnih informacij. Konsekvence, ki izhajajo iz podatkov, izjav, principov, dokazov, presoj, prepričanj, mnenj, konceptov, opisov, vprašanj ali drugih vrst reprezentacij.
5. *Razlaga:* navajanje rezultatov lastnega sklepanja; utemeljevanje sklepanja v terminologiji evidentnih, konceptualnih, metodoloških, kriterijskih in kontekstualnih premislekov, na katerih temeljijo ti rezultati; predstavljanje lastnega sklepanja v obliki neizpodbitnega argumenta.
6. *Samoregulacija:* zavestno uravnavanje lastne kognitivne dejavnosti, elementov, uporabljenih v teh dejavnostih in dobljenih rezultatov, tako da uporablja veščine analize in evalvacije na lastnem procesu sklepanja s ciljem, da bi problematiziral, potrdil, preveril ali spremenil lastne procese sklepanja ali rezultate le-tega.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo posamezne veščine oz. pripadajoče podveščine.

Tabela 1: Lista kognitivnih veščin in podveščin (Facione in sod., 1990, 6–12)

Veščina	Pod veščina	
Interpretacija	Kategorizacija	Razumeti oz. tvoriti smiselne kategorije oz. okvire za razumevanje, opisovanje in označevanje informacij; opisati izkušnje, situacije, prepričanja itd. in jih osmisliti v terminologiji smiselnih kategorizacij, razlik, okvirov.
	Dekodiranje pomena	Odkriti, biti pozoren na in opisati vsebino informacije, čustveni pomen, usmerjevalno vlogo, namene, motive, socialne pomene, vrednote, videnja, pravila, procedure, kriterije, domnevne odnose, izražene v dogovorjenih sistemih sporazumevanja, kot je npr. jezik, socialno vedenje, risba.
	Razjasnjevanje pomena	Parafrazirati in napraviti eksplicitno, prek opisovanja, analogije ali figurativne ekspresije, kontekstualni, konvencionalni ali nameravani pomen besed, idej pojmov, izjav, vedenj, risb, števil, znakov, grafov, simbolov, pravil, dogodkov ali ritualov; uporabiti dogovor, opisovanje, analogijo ali figurativni izraz za odstranitev zavajajoče, nenamerne nejasnosti ali oblikovati razumne procedure za ta proces.

Veščina	Pod veščina	
Analiza	Raziskovanje idej	Določiti vlogo, ki jo različne trditve igrajo v kontekstu argumentacije, sklepanja ali prepričevanja; definirati pojme; primerjati ideje, pojme ali izjave; identificirati teme oz. probleme in določiti njihove komponente; identificirati pojmovne odnose med posameznimi deli in v odnosu do celote.
	Identifikacija argumentov	Na temelju niza izjav, opisov, vprašanj ali grafičnih reprezentacij določiti ali ta niz izraža oz. domnevno izraža razlog ali razloge v podporo določeni trditvi, mnenju ali stališču ali proti njej.
	Analiza argumentov	Na temelju izraženega razloga ali razlogov, ki naj bi podpirali ali nasprotovali določeni trditvi, mnenju ali stališču, identificirati in razlikovati: a) domnevno temeljni sklep, b) premise in dokaze, ki podpirajo temeljni sklep, c) premise in razloge, ki podpirajo temeljni sklep, kot so vmesni sklepi in implicitne premise ali predpostavke, č) celotno strukturo argumenta oz. domnevno verigo sklepanja in d) katere koli postavke, izražene v preučevanem nizu izrazov, ki niso del sklepanja ali temelja le-tega.
Evalvacija	Vrednotenje trditev	Prepoznati dejavnike, relevantne za oceno stopnje zanesljivosti vira informacije; oceniti - glede na okoliščine - relevantnost vprašanja, informacije, principa, pravila ali proceduralnih smernic; oceniti sprejemljivost, nivo zaupanja v verjetnost oz. resničnost katere koli dane reprezentacije izkušnje, situacije, presoje, prepričanja ali mnenja.
	Vrednotenje argumentov	Presoditi, ali domnevna sprejemljivost premis danega argumenta upravičuje sprejetje sklepa kot resničnega (deduktivno veljavno) ali kot zelo verjetnega (induktivno veljavno); predvideti oz. postavljati vprašanja in ugovarjati, vrednotiti, če ta vprašanja in izraženi pomisleki kažejo na pomembno šibkost v vrednotenem argumentu; ugotoviti, ali argument temelji na napačnih ali dvomljivih predpostavkah, in ugotoviti, kako usodno to vpliva na moč argumenta; presojati pravilnost oz. zmotnost sklepov; vrednotiti verjetno moč premis argumenta in predpostavk z namenom določitve sprejemljivosti argumenta; določiti in presoditi verjetno moč konsekvenc argumenta s stališča presoje sprejemljivosti argumenta; določiti stopnjo, do katere bi potencialne dodatne informacije lahko ojačile ali oslabile argument.

Veščina	Pod veščina	
Sklepanje	Spraševati se po dokazih	V ožjem smislu: prepoznati premise, ki terjajo podporo in oblikovati strategijo zbiranja informacij, ki bi zagotovila podporo. V širšem smislu: presoditi, da je informacija, relevantna za določitev sprejemljivosti, verjetnosti oz. relativnosti danih alternativ, vprašanj, tem, teorije, hipoteze ali izjave; določiti verjetne raziskovalne strategije za pridobitev teh informacij.
	Navajati alternative	Oblikovati številne alternativne rešitve problema, postaviti niz predpostavk glede postavljenega vprašanja; predvideti alternativne hipoteze glede dogodka, razviti različne načrte strategij za dosego cilja. Izluščiti predpostavke in predvideti možne konsekvence odločitev, pozicij, politik, teorij in prepričanj.
	Izvajati sklepe	Uporabiti ustrezne načine sklepanja z namenom, določiti, katero pozicijo, mnenje ali stališče zavzeti v odnosu do nekega vprašanja; ob nizu izjav, opisov, vprašanj ali drugih oblik reprezentacij, ugotoviti, na ustreznem nivoju logične moči, njihove domnevne odnose in konsekvence ali domneve, ki jih podpirajo, zagotavljajo, implicirajo ali vsebujejo; uspešno uporabiti različne podvrste sklepanja (npr. analogije, aritmetika, dialektika, znanstveno sklepanje ...); določiti, kateri izmed mnogih možnih zaključkov je najmočneje podprt z razpoložljivimi dokazi oz. kateri bi moral biti zavrnjen ali obravnavan kot manj verjeten glede na razpoložljive informacije.
Razlaga	Navajati rezultate	Oblikovati pravilne izjave, opise ali predstavitve rezultatov lastnega razmišljanja, npr. analize, evalvacije, sklepanja.
	Zagovarjati postopke	Predstaviti dokazne, pojmovne, metodološke, kriterijske in kontekstualne premisleke, ki so bili uporabljeni pri oblikovanju lastnih interpretacij, analizi, evalvaciji ali sklepanju, tako da je možno pravilno beležiti, vrednotiti, opisati ali upravičiti te procese sebi ali drugim, zato da bi saniral zaznane pomanjkljivosti v splošni strategiji izvajanja teh procesov.
	Predstaviti argumente	Navesti razloge za sprejetje trditve; zadostiti ugovore na metodo, pojmovanje, dokazno gradivo, kriterije ali kontekstualne ustreznosti sklepov ter analitičnih ali vrednostnih sodb.

Veščina	Pod veščina	
Samoregulacija	Samo-raziskovanje	Reflektirati lastno mišljenje in preverjati tako rezultate kot ustrezno uporabo in izvrševanje kognitivnih veščin; napraviti objektivno in razmišljujočo metakognitivno samovrednotenje lastnih mnenj in razlogov za ta mnenja; presojati stopnjo vpliva pomanjkljivosti znanja, stereotipov, predsodkov emocij ali drugih dejavnikov na objektivnost in racionalnost lastnega mišljenja; razmišljati o lastni motivaciji, vrednotah, stališčih in interesih z namenom, da bi presegel zmote v argumentaciji, bil odprt in pošten, objektiven, temeljit, spoštljiv do resnice, razumen in racionalen v analizi, interpretacijah, evalvacijah, sklepanju ali izražanju.
	Samospreminjanje	Oblikovati razumne postopke za korekcijo tako napak kot njihovih izvorov, kadar samoraziskovanje razkrije napake ali pomanjkljivosti v procesu mišljenja.

Poleg opisanih, kognitivnih veščin kritičnega mišljenja navaja Facione v povzetku Delfskega poročila tudi afektivne dispozicije kritičnega mišljenja, ki jih razvršča v dve skupini: a) splošni pristopi k življenju in živemu ter b) pristopi k posebnim temam, vprašanjem ali problemom.

Splošni pristopi kritičnega misleca k življenju in živemu obsegajo (prav tam, 13):

- naravnanost na raziskovanje v širokem spektru tem in vprašanj,
- prizadevanje, da bi postal in ostal dobro splošno informiran,
- budnost za priložnosti uporabe kritičnega mišljenja,
- zaupanje v proces razumnega raziskovanja
- samozaupanje v lastne sposobnosti razmišljanja,
- odprtost za različne svetovne nazore,
- fleksibilnost v premišljevanju in upoštevanju alternativ in mnenj,
- razumevanje mnenj drugih ljudi,
- poštenost v ocenjevanju mišljenja,
- poštenost ob soočanju z lastnimi zmotami, predsodki, stereotipi in egocentričnimi ali sociocentričnimi težnjami,
- preudarnost v zavračanju, oblikovanju ali spreminjanju sodb,
- pripravljenost na ponovno premišljevanje in revizijo pogledov, če poštena refleksija nakazuje potrebo po spremembi.

Pristopi kritičnega misleca k posebnim temam, vprašanjem ali problemom:

- jasnost v postavljanju vprašanja ali dileme,
- urejenost (sistematičnost) pri obravnavanju kompleksnosti,
- prizadevnost v iskanju relevantnih informacij,
- razumnost pri selekcioniranju in uporabi kriterijev,

- skrb pri usmerjanju pozornosti na aktualno tematiko,
- vztrajanje kljub oviram in težavam,
- natančnost do stopnje, ki jo dopuščajo predmet ali okoliščine.

Delfsko poročilo navedene afektivne strategije le naniza, ne podaja pa konkretnih navodil za spodbujanje razvoja afektivnih strategij. Iz naše perspektive jih vidimo v funkciji kriterijev za samorefleksijo učenca ob koncu zahtevnejših problemskih situacij ali zaključku projektov.

Učitelj, ki kot referenčno teorijo izbere Facionejev model veščin kritičnega mišljenja, si prizadeva, da bi svoje dijake čim pogosteje postavil v problemske situacije, ki mu omogočajo trening veščin, podveščin in naravnanosti, ki jih predstavlja avtor. Pomembno je, da učenec veščine pozna in jih zavestno uporablja (načelo eksplicitnosti v poučevanju veščin kritičnega mišljenja, predstavljeno v nadaljevanju), svojo dejavnost pa reflektira, torej nadzoruje in načrtno uravnava.

Temeljna načela poučevanja, naravnanega na razvoj kritičnega mišljenja

Eden prvih kurikularnih teoretikov, ki so poudarjali kritično mišljenje kot temeljni cilj sodobnega izobraževanja, Ennis, razlikuje dva temeljna pristopa poučevanja za kritično mišljenje, ki se odvijata znotraj šolskih predmetov (Ennis, po Plath, 1999): a) potopitev in b) infuzija. Za prvega, *potopitev*, je značilno, da učitelj omogoča in spodbuja razvoj kritičnega mišljenja pri učencih tako, da jih postavi v situacije oz. jih usmerja v dejavnosti, ki omogočajo razvoj te veščine (npr. analiza in vrednotenje argumentov, reševanje problemov in odločanje itd.), vendar ta cilj in načela kritičnega mišljenja ohrani za učence nerazvidne.

Drugi pristop, *poučevanje z infuzijo*, pa predpostavlja, da učitelj predstavi učencem učenje kritičnega mišljenja kot pomemben cilj pouka svojega predmeta, hkrati pa napravi razvidna tudi načela kritičnega mišljenja. To pomeni, da v začetku šolskega leta skupaj z učenci pojem kritično mišljenje opredeli, nato pa učencem omogoča, da izbrane veščine v najraznovrstnejših situacijah ob obravnavi ali ob utrjevanju redne snovi čim pogosteje vadijo, vključno s spremljanjem lastnega napredka. Več avtorjev na temelju rezultatov empiričnih raziskav pritrjuje poučevanju z infuzijo oz. eksiplicitnemu poučevanju (Angeli in Valanides, 2008, Solon, 2007, Reed in Kronerey, 2001 Zohar in Nemet, 2002). Van Gelder (2004) pa meni, da od določene točke naprej terja izboljšanje veščine na nekem področju tudi poznavanje teorije na tem področju. Praksa je, po tem avtorju, učinkovitejša, če jo podpira določen nivo teoretičnega vpogleda. Podobno tezo zastopajo tudi Bailin, Case, Combs in Daniels (1999). Po teh avtorjih so intelektualni viri, ki jih ima kompetentni kritični mislec, naslednji: a) znanje, b) poznavanje

standardov kritičnega mišljenja, c) obvladovanje terminologije kritičnega mišljenja in č) določene miselne naravnanosti. Poznavanje standardov kritičnega mišljenja ter obvladovanje terminologije kritičnega mišljenja po njihovem mnenju torej predstavlja nujni 'teoretski' del kompetence kritičnega mišljenja oz. zavedanje o tem, kaj kritično mišljenje je in kako se misli kritično. Poleg omenjenih avtorjev pa temu pritrjujejo še drugi sodobni teoretiki in raziskovalci kritičnega mišljenja. Tako npr. Kuhn in Dean (2004) pravita, da so pojmovanja kritičnega mišljenja sicer zelo raznolika, ne glede na to pa lahko upravičeno oblikujemo »eno nekontroverzno trditev o kritičnem mišljenju, namreč da le-to vključuje zavedanje o lastnem mišljenju ter refleksijo o mišljenju kot objektu mišljenja, tako lastnega kot tujega« (str. 270). Paul in Elder (2006) pa samorefleksivnost umestita kot osrednji del svoje 'začetne' opredelitve kritičnega mišljenja in pravita, da je »kritično mišljenje umetnost razmišljanja o razmišljanju, medtem ko mislimo, z namenom, da bi izboljšali mišljenje. Vključuje tri medsebojno prepletene faze: analizo mišljenja, evalvacijo mišljenja ter izboljšanje mišljenja« (2006, xiii). Po teh avtorjih posameznik napreduje skozi različne faze: od a) nerefleksivnega misleca, ki se ne zaveda šibkosti v lastnem mišljenju, prek b) izzvanega misleca, ki se začenja zavedati lastnih šibkosti v mišljenju, c) začetnega misleca, ki se skuša izboljšati, a brez načrtne vaje, č) prakticirajočega misleca, ki se zaveda potrebnosti načrtne vadbe učinkovitega mišljenja, d) naprednega misleca, ki napreduje v skladu z redno vadbo v mišljenju, do e) odličnega misleca, ki misli vešče in z obilico vpogleda v lasten proces mišljenja, ki postane njegova 'druga narava' (prav tam, 257–258). Po teh avtorjih je poučevanje, ki usmerja učenca v samorefleksijo in samoevalvacijo lastnega procesa mišljenja v skladu z vnaprej opredeljenimi kriteriji, ključni element poučevanja kritičnega mišljenja.

V nadaljevanju navajamo eno izmed možnih dejavnosti, ki učenca usmerjajo v izgradnjo razumevanja pojma kritično mišljenje in jasno artikulacijo s tem povezanega cilja.[7]

Kako vpeljati pojem kritično mišljenje?

Strategija:

1. korak (delo v skupinah)

   Razmislite o tem, kaj je kritično mišljenje. Napišite svojo opredelitev. Pomagajte si tako, da razmišljate, po čem prepoznamo kritične mislece oz. kako se njihovo vedenje razlikuje od vedenja nekritičnih mislecev? Kako (po čem) prepoznamo kritičnega misleca pri pouku, v debati ...? Napišite seznam teh lastnosti.

2. korak (individualno delo)

   Kdo od vaših prijateljev, znancev je kritični mislec? Opišite ga!
   V kolikšni meri veljajo posamezne lastnosti kritičnega misleca tudi za vas?

3. korak (frontalno)

   V čem se kritično mišljenje razlikuje od kritizerstva?

---

7 Več dejavnosti, ki imajo isti cilj, torej ozavestiti učence za različne vidike in veščine kritičnega mišljenja, je opisanih v Rupnik Vec in Kompare, 2006, 326–331.

Delu v skupinah sledi frontalna razprava, v kateri učitelj na temelju idej učencev prikaže katero izmed preprostejših opredelitev kritičnega mišljenja ter izpostavi nekatere temeljne veščine kritičnega misleca (npr. zna postavljati kakovostna vprašanja, raziskuje dokaze za trditve, tako lastne kot tuje, razlikuje dobre od slabih dokazov itd.). V nadaljevanju lahko učenci v dogovoru z učiteljem izberejo nekaj veščin, ki jih želijo v določenem obdobju sistematično uriti.

4. korak:

Katere veščine kritičnega mišljenja bi želeli v tem polletju bolj sistematično vaditi? To pomeni, da bomo snov obravnavali skozi dejavnosti, ki vam bodo hkrati omogočale vadbo teh veščin, po vsaki dejavnosti pa boste imeli priložnost vrednotiti, kako učinkovito ste 'uporabljali' to veščino.

V frontalni razpravi usmerja učitelj skupino h konsenzualnemu dogovoru o tem, katere veščine kritičnega mišljenja bi želeli razvijati bolj natančno in sistematično.

Poleg pravkar omenjenega in iz naše perspektive temeljnega načela, torej načela *eksplicitnosti poučevanja kritičnega mišljenja* oz. v Ennisovi dikciji »poučevanja z infuzijo«, je smiselno upoštevati še nekatera druga.[8] Naj se v tem kratkem sestavku omejimo le na načela poučevanja za spodbujanje dolgotrajne retencije in transferja, tako vsebine kot veščin (torej tudi veščin kritičnega mišljenja), ki jih navajata Halpernova in Hakel (2003, 38–41). Ta načela so namreč rezultat razprave tridesetih strokovnjakov, usmerjenih v vprašanje o tem, kako uporabiti rezultate raziskav o človekovem razvoju, kogniciji in učenju na področju vzgoje in izobraževanja. V spodnjem sestavku jih predstavljamo ter osmisljujemo v kontekstu poučevanja za kritično mišljenje:

1. Prvo načelo: *Omogočiti vajo v priklicu.* Ponavljanje oz. pogost priklic predstavlja (poleg razumevanja) eno najbolj pomembnih spremenljivk spodbujanja dolgoročne retencije in transferja. Jakost spominske sledi namreč narašča z vsakim priklicem. V kontekstu poučevanja za kritično mišljenje to pomeni, da je smiselno vedno znova priklicati načela kritičnega mišljenja ter jih čim pogosteje uporabljati v različnih okoliščinah ter na raznolikih vsebinah – npr. kritično analizo raznovrstnih besedil, jasno rabo jezika, oblikovanje vprašanj, reševanje problemov in odločanje itd. – ne glede na uporabljeno metodo.
2. Drugo načelo: *Spreminjati pogoje učenja (tipa problemskih nalog pri učenju neke snovi).* Takšno učenje terja od učenca več napora, vendar je učinkovitejše. Ideje, predstavljene v različnih okoliščinah, imajo mnoga spominska sidra in so zato dostopnejše priklicu. Uporaba raznovrstnih tehnik spodbujanja kritičnega mišljenja na različnih problemih in v kontekstu obravnave iste snovi vzpostavlja mnoštvo spominskih sider, zato spodbuja ohranjanje tako vsebine kot samih tehnik

8 V knjigi Kritično mišljenje v šoli (Rupnik Vec in Kompare, 2006) je opisanih več tehnik, s katerimi učitelj učencem omogoči izgradnjo razumevanja posamezne veščine in tako omogoči nadaljnjo zavestno rabo in trening posamezne veščine: spraševanja, natančne in jasne rabe jezika, analize in vrednotenja argumentov, reševanja problemov in odločanja.

učinkovitega razmišljanja (npr. LTD-metoda, Paulov model strukturnih elementov mišljenja itd.).[9]

3. Tretje načelo: *Spodbujati učence, da preoblikujejo informacije iz ene oblike v drugo.* Učinkovitost učenja se namreč stopnjuje, če je učenec usmerjan v to, da vidno-prostorske informacije preoblikuje v slušno-besedne ali obratno. Teorija dvojnega kodiranja predpostavlja dvotirni proces vkodiranja informacije: vidno-prostorski in avdio-verbalni. Informacija, ki je reprezentirana v obeh oblikah, je dostopnejša od informacije, ki je reprezentirana le v eni od oblik. Tako bi bila npr. v kontekstu poučevanja za kritično mišljenje tematika, obravnavana skozi branje in kritično analizo avtentičnega besedila, ohranjena učinkoviteje, če bi učitelj od učencev hkrati terjal izdelavo pojmovne mreže ali celo diagramiranje[10] argumenta avtorja besedila.
4. Četrto načelo: *Usmerjati učence v ozaveščanje in raziskovanje prepričanj in predpostavk o obravnavani snovi ali veščinah,* ki se jih učijo. Vsebina in količina naučenega v kateri koli situaciji je namreč močno odvisna od predznanja in izkušenj učenca. Učenci »konstruirajo znanje« oz. osmišljajo nove vsebine, uporabljajoč svoje predznanje. Zato je izjemno pomembno ovrednotiti znanje in razumevanje tematike na začetku učenja, predvsem raziskati pogosto neozaveščene predpostavke in prepričanja, ki vplivajo na znanje, veščine in sposobnosti, za katere želimo, da jih otroci usvojijo. V kontekstu poučevanja za kritično mišljenje je ozaveščanje in preverjanje resničnosti oz. utemeljenosti obstoječih predpostavk učenca ena temeljnih veščin.
5. Peto načelo: *Upoštevati, da na učenje vpliva tako učiteljevo kot učenčevo pojmovanje procesov učenja, znanja, motivacije itd.* (teachers' and students' epistemologies). Pomembno je, da učitelj učencem pomaga ozavestiti prepričanja o naravi učenja in kritičnega mišljenja, jih raziskati ter preoblikovati v potencialno bolj funkcionalno obliko.
6. Šesto načelo: *Spodbujati metakognicijo, saj sama izkušnja ne zadostuje.* Raziskave metakognicije kažejo, da večina ljudi slabo presoja učinkovitost razumevanja kompleksnih tem. Rezultat je pomemben v kontekstu avtentičnega učenja, v katerem po navadi manjka korektivna povratna informacija. V kontekstu poučevanja za kritično mišljenje to pomeni, da npr. le diskusija o določeni temi ne zadostuje, vedno je smiselno kasneje zavzeti metapozicijo in sam proces analizirati z vidika raznovrstnih kriterijev (npr. jasne rabe jezika posameznih diskutantov, kakovosti dokazov itd.).
7. Sedmo načelo: *Ravnati v skladu s spoznanjem, da so predavanja učinkovita, kadar je cilj učenja obnova in prepoznavanje zapomnjenih informacij, ni pa tako učinkovita, kadar je cilj globinsko učenje oz. poglobljeno razumevanje tematike.* Razumevanje je interpretativen proces, v katerem mora biti učenec aktivni udeleženec. Kadar je temeljni cilj pouka kritična obravnava določene tematike, spodbujanje razvoja veščin

---

9 LTD-metoda ter Paulov model strukturnih elementov mišljenja sta metodi kritičnega branja besedil, podroben opis glejte v Rupnik Vec in Kompare, 2006.

10 Diagramiranje argumentov je grafično prikazovanje strukture argumenta, tj. odnosov med sestavinami (premisami in sklepi) argumeta. Več o diagramiranju argumentov v Šuster, 1998, ali Rupnik Vec in Kompare, 2006.

kritičnega mišljenja pa vzporeden in enakovreden učni cilj, je večperspektivno, torej globinsko obravnavanje vsebine, nujni predpogoj. Poučevanje za kritično mišljenje predpostavlja dejavno učenje oz. učenje skozi dejavnosti, usmerjene v analizo tematike iz raznovrstnih perspektiv. Poučevanje kritičnega mišljenja ni mogoče prek predavanj, pač pa le skozi vadbo in trening veščin na aktualnih vsebinah predmeta.

8. Osmo načelo: *Upoštevati, da sam proces pomnjenja vpliva na to, kaj si učenec bo oz. česa si ne bo zapomnil.* Učne dejavnosti, tako tiste v času začetne obravnave snovi kot tiste v času retencije ter dejavnosti priklica (preverjanje in ocenjevanje znanja), vplivajo na pomnjenje soodvisno oz. sodoločajo, kaj bo učenec v spominu ohranil in česa ne. Tako učitelj z določenim tipom nalog za preverjanje znanja dejansko determinira pomnjenje in priklic. V kontekstu poučevanja, ki je usmerjeno tako v izgradnjo poglobljenega razumevanja tematike kot v trening veščine kritičnega mišljenja, je pomembno, da je znanje preverjano na istem tipu nalog, kot je obravnavana učna snov, tj. na nalogah, ki terjajo kritično analizo in argumentacijo, sicer samo preverjanje znanja lahko zmanjša učinkovitost pouka, naravnanega na kritično obravnavo tematike.
9. Deveto načelo: *Načelo »manj je več« je smiselno upoštevati še posebej takrat, kadar je cilj poučevanja dolgoročno pomnjenje in transfer.* Ko učitelj oblikuje letno učno pripravo, je smiselno, da skrbno premisli o tem, katere vsebine in koliko vsebin bo obravnaval posebej poglobljeno in vsestransko. Iz perspektive kognitivne psihologije predstavlja program, ki poudarja poglobljeno obravnavno manjšega števila tem boljšo rešitev kot široko, enciklopedično pokritje večjega števila tem. Kritična in večperspektivna obravnava učnih vsebin zahteva dejavnosti, ki so časovno zahtevnejše, kar izključuje trpanje učnega načrta z mnogimi učnimi vsebinami in cilji.
10. Deseto načelo: *Upoštevati, da učne dejavnosti, v katerih se angažira učenec, določajo, kako bo snov naučena, kako dobro bo zapomnjena, in pogoje, pod katerimi bo priklicana.* Najpomembnejša vloga učitelja je oblikovati okoliščine, tj. učne dejavnosti, ki spodbujajo dolgoročni spomin in transfer, oz.: »To, kar v razredu počne učitelj, je znatno manj pomembno od tega, kar počne učenec.« (Halpern in Hakel, 2003, 41) Kadar učitelj zavzame vlogo moderatorja procesov učenja, pri čemer organizira dejavnosti, v katerih učenci hkrati z usvajanjem neke snovi vzpostavljajo kritično distanco do posredovanih jim spoznanj, oz. kadar jih spodbuja, da so razmišljujoče skeptični do obravnavane vsebine, ustvarja ugodne okoliščine za učinkovito retencijo in transfer.

Sklep

Namen tega sestavka je bil kratko predstaviti tri modele veščin kritičnega mišljenja, ki lahko predstavljajo temelj načrtovanja pouka, naravnanega na kritično mišljenje. Ob tem pa smo izpostavili nekaj temeljnih načel, ki jih velja upoštevati pri načrtovanju poučevanja kritičnega mišljenja. Poglobljeni odgovor na vprašanja, kot so npr. Kaj je

kritično mišljenje? Katere so temeljne veščine kritičnega mišljenja? Kako naj temeljne veščine kritičnega mišljenja poučujem? Kako naj posamezne koncepte uvedem? Kako naj učence motiviram za kritično mišljenje? Katere metode so primerne za poučevanje kritičnega mišljenja? Kaj pravijo raziskave o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja? itd., pa lahko bralec dobi v monografiji Kritično mišljenje v šoli (Rupnik Vec in Kompare, 2006), ki bo dodatno osvetlila marsikatero strategijo, predstavljeno tudi v praktičnem delu tega priročnika.

Viri

1. Angeli, C. in Valanides, N. (in press). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues, Learning and Instruction (2008), doi:101016/learninstruc.2008.06010.
2. Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. V: Journal of Curriculum Studies, 1 (3), 285-302.
3. Brookfield, S. (1993). Developing critical thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. Buckingham: Open University Press.
4. Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership, 43 (2), 44-48.
5. Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. »The Delphi Report« Executive Summary. (www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF).
6. Fisher, A. (2004). Critical Thinking. An Introduction (fourth edition). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Fogelin, R. J. (1987). Understanding Arguments: An introduction to Informal Logic. San Diego, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
8. Halpern, D. F. in Hakel, M. D. (2003). Applying the science of Learning. Change, 36-41.
9. Kompare, A. (2007). O kritičnem mišljenju: kaj je in zakaj je pomembno? Vzgoja in izobraževanje, 38 (3), 4-10.
10. Kuhn, D., Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. Theory Into Practice, 43 (4), 268-273.
11. Lipman, M. (1988). Critical Thinking - What Can It Be? Educational Leadership, 467, 38-43.
12. Lipman, M. (1991). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Marzano, R. J. in sod. (1988). Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, VA: ASCD.
14. Paul, R. in sod. (1989). Critical Thinking. Handbook: High School. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

15. Paul, R., Elder, L. (2003). Critical Thinking and the art of Close Reading (Part I). Journal of Developmental Education, 27 (2), 36-39.
16. Paul, R., Scriven, M. (2003). Defining Critical Thinking (pridobljeno junija 2004). Dostopno na spletu: http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Defining.html
17. Plath, D., English, B., Connors, L., Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. Social work education, 18 (2), 207-217.
18. Reed, J. H. in Kromrey, J. D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: empirical evidence from infusing Paul's model. College Student Journal, 35 (2), ASP.
19. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
20. Solon, T. (2007). Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology. Journal of Instructional Psychology, 34 (2), 95-109.
21. Sternberg, R. J. (2004). Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our choice. School Psychology Review, 33 (1), 67-77.
22. Šuster, D. (1998). Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje. Maribor: Pedagoška fakulteta.
23. Wade, C. (1995). Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. Teaching of Psychology, 22 (1), 24-28.
24. Zohar, A., Nement, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. Journal of Research in Science Teaching, 39 (1), 35-62.

PRIMERI UČNIH STRATEGIJ OBRAVNAVE PSIHOLOŠKIH VSEBIN, NARAVNANIH NA POUČEVANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA

Drugo poglavje

1 UVOD V PSIHOLOGIJO

Predmet psihologije: *Katera laična pojmovanja so utemeljena in katera zmotna?* (Alenka Kompare)

Metode psihologije: *Interpretiranje podatkov psiholoških raziskav* (Mojca Logonder)

Temeljni dejavniki duševnosti: *Sibirski deček je zrasel med psi* (Barbara Debeljak Rus)

Predmet psihologije: Katera laična pojmovanja so utemeljena in katera zmotna?

Alenka Kompare

Poglavje: Predmet psihologije

Učni sklop: Psihologija kot znanost, znanstveno in neznanstveno pojmovanje duše-vnosti

Bistvena vprašanja: Katera laična pojmovanja o vsebinah, ki jih preučuje psihologija, so utemeljena in katera zmotna? Zakaj so laična pojmovanja pogosto zmotna?

Različice bistvenih vprašanj: Kakšna je razlika med znanstvenimi in neznanstvenimi (laičnimi) pojmovanji duševnosti in osebnosti? Kakšna je razlika med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo psihologijo kot znanost,
- razlikujejo znanstvena in neznanstvena (laična, zdravorazumska) pojmovanja duševnosti,
- pojasnijo in s primeri ponazorijo značilnosti znanstvene metode.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

1. S-1: neodvisno mišljenje: učenci raziskujejo lastna prepričanja, ozaveščajo njihove šibkosti, zmotna prepričanja ustrezno modificirajo oz. izgrajujejo nova,
2. S-11: prenašanje uvidov in spoznanj v nove situacije in kontekste,
3. S-12: razvijanje lastne perspektive: izgrajevanje in preiskovanje prepričanj,
4. S-18: analiza in presojanje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,
5. S-22: kritično poslušanje,
6. S-33: ovrednotenje dokazov,
7. S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

8. samorefleksija,
9. sodelovanje,
10. učinkovito sporočanje svojih idej drugim.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Napove učne cilje in usmeri dijake k nizanju prostih asociacij ob besedi psihologija na **učnem listu 1 »Kaj zanima psihologe?«**	Zapisujejo proste asociacije (naloga 1, učni list 1).
	Z navodili in vprašanji usmerja samorefleksijo učencev: Ocenite, ali so asociacije, ki ste jih nanizali, pozitivne, nevtralne ali negativne. Katerih je največ? Kakšen je torej vaš odnos do psihologije? Kako se je ta odnos oblikoval? Ali in kako bo vplival na vaše učenje, motivacijo, uspešnost ipd. pri predmetu psihologija?	Individualno reflektirajo svoj (čustveni, vrednostni) odnos do psihologije, razmislijo, kako se je ta odnos oblikoval in kako lahko vpliva na njihovo uspešnost pri predmetu psihologija.
	Moderira razpravo o ugotovitvah, do katerih so učenci prišli s samorefleksijo. Učence usmerja k spoznanju, da je učinkovitost učenja odvisna tudi od odnosa/stališč do določenega predmeta, šole in učenja nasploh.[11] Spodbuja prenos tega spoznanja na druge šolske predmete in življenjske situacije.	Posplošijo ugotovitve in jih prenesejo na druge šolske premete in življenjske situacije Razpravljajo, kako posamezniki oblikujemo odnos do šole, učenja, posameznih predmetov in kako ta odnos vpliva na učinkovitost učenja.
	Usmeri učence k oblikovanju opredelitve psihologije kot znanosti.	Oblikujejo opredelitev psihologije kot znanosti (naloga 2, učni list 1).
	Spodbuja primerjanje različnih opredelitev, razčiščuje nejasnosti ali zmote pri opredeljevanju predmeta psihologije. Pojasni opredelitev psihologije kot znanosti, ki preučuje duševne procese, vedenje in osebnost.	Primerjajo svoje opredelitve s splošno sprejeto opredelitvijo psihologije, razčiščujejo nejasnosti. Poglabljajo razumevanje predmeta psihologije (naloga 3, učni list 1).[12] V1, S-11, D1

11 Strategija je načrtovana tako, da lahko učitelj izpelje le 1. in 2. korak, tj. spodbuja refleksijo odnosa učencev do predmeta psihologije, omogoča konceptualizacijo predmeta psihologije in odpre razmislek o laičnih pojmovanjih s področja psihologije, ki so zelo razširjena, a zato nič manj zmotna. Koncepte s področja kritičnega mišljenja, ki so povezani z analiziranjem in presojanjem razlogov, s katerimi ljudje utemeljujemo svoja prepričanja (3. in 4. korak), pa lahko uvede pri kaki drugi učni vsebini.

12 Na pomen odnosa/stališč do učenja npr. opozarjajo tudi Marzano in sodelavci (v Kompare, 2003) v modelu dimenzij učenja. Model je zasnovan na predpostavki, da je vsako kakovostno znanje rezultat prepletanja petih dimenzij učenja: 1) stališč oz. odnosa do učenja, 2) izgrajevanja in povezovanja znanja, 3) širjenja in poglabljanja znanja, 4) smiselne uporabe znanja ter 5) miselnih navad. Medtem ko druga, tretja in četrta dimenzija opisujejo proces učenja v ožjem pomenu, so stališča oz. odnos do učenja in miselne navade prvi pogoj za učinkovito učenje. Pozitivna stališča do učenja ali predmeta, tj. pojmovanje in vrednotenje učenja ali predmeta kot zanimivega in koristnega, povečujejo učinkovitost učenja. In obratno: če učenci nimajo pozitivnega odnosa do znanja, šolanja, pa tudi do določenega predmeta ali naloge, če se jim zdi šolanje nesmiselno, določeno znanje nepotrebno, predmet nezanimiv ipd., bo njihovo učenje neučinkovito, znanje pa manj kakovostno.

2	Postavi bistveno vprašanje: »Katera prepričanja o vsebinah, ki jih preučuje psihologija (o osebnosti, o duševnosti), so utemeljena in katera zmotna?« Napoti učence k trditvam[13] na **učnem listu 2 »Katera prepričanja o osebnosti so utemeljena in katera zmotna?«** Pogovor začne z vprašanjem, s katerimi trditvami se učenci najbolj strinjajo. Ko učenci izrazijo svoje mnenje, razkrije, da so vse trditve znanstveno neutemeljene, da gre za primere zmotnih laičnih pojmovanj, ki so zelo razširjena, psihološka spoznanja pa jih ne potrjujejo. Moderira pogovor o (ne)utemeljenosti posameznih trditev[14] ter mnenja učencev nadgradi s spoznanji, pridobljenimi z znanstvenimi metodami.	Pri vsaki trditvi ocenijo, koliko se z njo strinjajo (naloga 1, učni list 2). Nato v parih ali manjših skupinah primerjajo trditve, s katerimi se najbolj strinjajo. Svoja prepričanja utemeljujejo, aktivno prisluhnejo utemeljitvam sošolcev (naloga 2, učni list 2). V frontalnem pogovoru utemeljujejo svoja prepričanja, ozaveščajo njihovo zmotnost ter ob primerjavi z znanstvenimi spoznanji izgrajujejo nova, bolj utemeljena prepričanja (naloga 3, učni list 2). V2, S-1, S-12, S-18, S-22, D1, D2, D3
3	Učence izzove z vprašanjem, zakaj prihaja do tako velikih razlik med vsakdanjim, zdravorazumskim spoznavanjem in znanstvenim spoznavanjem, in jih usmeri k uporabi **učnega lista 3 »Kako dobri so razlogi, s katerimi utemeljujemo svoja prepričanja?«** S primeri in vprašanji jih spodbuja k spoznanju, da so znanstvena spoznanja pridobljena z znanstveno metodo, v primerjavi z laičnimi prepričanji, ki so prevzeta od drugih ljudi oz. iz medijev ali pa temeljijo na posamičnih primerih in/ali izkušnjah. Uokviri in nadgradi razmišljanja učencev: opiše značilnosti znanstvene metode ter pojasni razlike med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem.	Ob podpori teoretičnih spoznanj primerjajo in kritično vrednotijo različne vrste razlogov (dokazov), s katerimi podpiramo vsakdanja, laična prepričanja in znanstvena spoznanja (učni list 3, naloge 1–3). Ugotavljajo značilnosti znanstvenega in neznanstvenega spoznavanja ter razlikujejo med obema. V3, S-1, S-18, S-33

13 Pri izgrajevanju znanja o panogah psihologije lahko učitelj znova usmeri učence k vprašanjem, ki so jih zapisali. Presoditi morajo, katera panoga psihologije raziskuje odgovore na posamezno vprašanje.

14 Učitelj lahko seznam sestavi sam glede na to, kakšna laična pojmovanja predmeta psihologije po navadi zasledi pri svojih učencih. Med šolskim letom beleži laična pojmovanja učencev in skuša pri obravnavanju vsebinskega sklopa, s katerim so povezana, učence spodbuditi k refleksiji in preoblikovanju tistih, ki so zmotna.

15 Pogovor lahko poteka o vsaki izmed trditev na učnem listu 2 ali le o trditvah, ki jih izberejo učenci.

4	Učni sklop zaključi z vprašanjem, zakaj je pomembno ločiti utemeljena od zmotnih prepričanj oz. znanstvena od neznanstvenih spoznanj. Učence spodbuja pri razmišljanju o vplivu laičnih pojmovanj na naše odločitve, na kakovost našega življenja, na konstruktivnost reševanja vsakdanjih težav ipd.	Presojajo vpliv zmotnih prepričanj v vsakdanjem življenju ljudi. Odgovarjajo na vprašanja: Ali so laična pojmovanja v našem življenju sploh pomembna? Ali nam lahko tista med njimi, ki so zmotna, škodijo? Ali je zmotna pojmovanja smiselno prepoznavati in spreminjati oz. nadomestiti z bolj utemeljenimi? Ugotovitve ponazorijo s konkretnimi primeri. S-1, S-11, S-35, D1

Učni listi

Učni list 1: Izgrajevanje razumevanja psihologije kot znanosti

Kaj zanima psihologe?

1. Napišite vse asociacije, ki vam 'padejo na misel' ob besedi PSIHOLOGIJA:

2. Kaj preučuje psihologija? Kaj zanima psihologe? Opredelite psihologijo kot znanost.

3. Spodaj je navedenih nekaj vprašanj, na katera skušajo odgovoriti psihologi. Preberite jih in dopolnite seznam z vprašanji, ki so po vašem mnenju tudi predmet raziskovanja v psihologiji.

a) Kakšne so razlike med moškimi in ženskami v doživljanju čustev?
b) Ali se mišljenje otrok in odraslih pomembno razlikuje?
c) Ali so zelo ustvarjalni ljudje tudi zelo inteligentni?
č) Ali so zelo inteligentni ljudje ustvarjalni?
d) Kaj bolj vpliva na šolski uspeh: ustvarjalnost ali inteligentnost?
e) Zakaj se nekateri ljudje uspešneje soočajo z življenjskimi težavami od drugih?
f) _____
g) _____
h) _____

Katera prepričanja o osebnosti so utemeljena in katera zmotna?

1. Preberite spodaj navedene trditve in pri vsaki ocenite, koliko se z njo strinjate. Svoj odgovor skušajte utemeljiti.

    1. nikakor se ne strinjam
    2. delno se ne strinjam
    3. ne morem se odločiti
    4. delno se strinjam
    5. povsem se strinjam

    1. Spomin je podoben filmskemu traku, na katerega se brez napak beleži vse, kar se dogaja.
    2. Mladostniki, ki veliko berejo, so osamljeni, včasih nekoliko čudni in nespretni v socialnih odnosih.
    3. Moški so pametnejši od žensk.
    4. Čustva se nam dogajajo, nanje ne moremo vplivati.
    5. Iz višine čela lahko sklepamo na inteligentnost posameznika.
    6. Nasprotja se privlačijo.
    7. Vsi duševno moteni so nevarni drugim ljudem, zato je za vse bolje, če so »zaprti« v psihiatričnih bolnišnicah.
    8. Čustva so nasprotje razumu.
    9. Večina tistih, ki uživajo marihuano, bo uživala tudi heroin.
    10. Nekateri ljudje nikoli ne sanjajo.
    11. Vsi nadpovprečno inteligentni so v življenju uspešni.
    12. Večina ljudi bi se uprla ukazu avtoritete, da morajo brez razloga prizadeti bolečino drugemu človeku.
    13. Čim več ljudi je navzočih na kraju nesreče, tem verjetneje in hitreje bodo pomagali žrtvi.
    14. Kdor je enkrat »nor« (duševno moten), je vedno »nor«.
    15. Človek se lahko spomni svojih prejšnjih življenj.
    16. Poznavanje astrološkega znamenja človeka nam veliko pove o njegovi osebnosti.

2. V tabelo prepišite tri trditve, s katerimi se najbolj strinjate (in ste jih zato ocenili s 4 ali 5 točkami). Nato se razporedite v pare ali manjše skupine in primerjajte trditve. Skušajte utemeljiti, zakaj se s posamezno trditvijo strinjate. Prisluhnite sošolcem, ki se jim ta trditev ne zdi utemeljena.

Trditev	Utemeljitev: Zakaj se strinjate s posamezno trditvijo?

3. Aktivno in kritično spremljajte pogovor v razredu. Svoja laična oz. zdravorazumska prepričanja, ki so zmotna, nadomestite s psihološkimi spoznanji. V pomoč vam ponujamo nekaj primerov.

Št. trditve	Psihološka spoznanja
1	Spomin je aktiven proces, ne pa avtomatično snemanje dogodkov. Ali drugače povedano: to, česar se spomnimo, je lahko precej različno od tega, kar smo nekoč doživeli, slišali ali videli. Že Bartlett je eksperimentalno dokazal, da prihaja v spominu do vsebinskih sprememb. (Tavris in Wade, 1997)
2	Različne raziskave dokazujejo, da so ljudje, ki veliko berejo in ki imajo razvite akademske interese, telesno odpornejši in socialno spretnejši. V povprečju se bolj aktivno ukvarjajo s športom kot tisti, ki ne berejo. (Stanovich, 1998, str. 18)
16	Geoffrey Dean (nekdanji astrolog iz Avstralije) in Ivan Kelly (profesor psihologije v Kanadi) sta ugotovila, da položaj planetov in zvezd ob rojstvu človeka nima na njegovo osebnost in življenje nikakršnega vpliva. Z raziskavo sta začela leta 1958, v vzorec pa sta vključila 2000 britanskih otrok, ki so se rodili na isti dan, celo ob isti uri. Če bi držale trditve astrologov, bi ti otroci morali imeti podobne osebnosti in življenjske poti. Opazovala sta jih do leta 2001, nato sta uporabila še različne psihološke teste za merjenje stopnje agresivnosti, nadarjenosti za matematiko in pisanje ... Zanimalo ju je tudi njihovo zdravstveno stanje, zakonski stan, spolno življenje in potomstvo – stvari, ki jih omenja vsak povprečen horoskop. Ugotovila sta, da 2000 ljudi, rojenih na isti dan, ni imelo zaradi skupne ure rojstva nič bolj podobnega življenja. (Povzeto iz članka Horoskop ne drži!, ki je bil objavljen v časopisu Delo, 22. 8. 2003)

Učni list 3: Razumevanje različnih vrst »dokazov«

Kako dobri so razlogi (dokazi), s katerimi utemeljujemo svoja prepričanja?

Svoje trditve oz. prepričanja podpiramo z različnimi vrstami »dokazov« oz. razlogov, ki jih lahko razdelimo v šest skupin (Rupnik Vec in Kompare, 2006):

a) 'zdrav razum', javno mnenje in splošno sprejete vrednote;
b) anekdote (posamični primeri in zgodbe);
c) osebne izkušnje in opažanja;
č) mnenje znanstvenih ali drugih avtoritet;
d) logično dokazovanje in argumenti po analogiji;
e) spoznanja, pridobljena z znanstvenimi metodami.

1. Ugotovite, s katerimi vrstami razlogov ste najpogosteje utemeljevali svoja laična pojmovanja.

2. Primerjajte kakovost razlogov, na katerih temeljijo laična pojmovanja, s kakovostjo spoznanj, pridobljenih z znanstvenimi metodami. Kaj ugotovite?

3. Posplošite svoje ugotovitve. Presodite, kakšne so razlike med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem.

Odgovori

Učni list 3: Kako dobri so razlogi (dokazi), s katerimi utemeljujemo svoja prepričanja?

1. Laična pojmovanja najpogosteje utemeljujemo s prvimi štirimi vrstami razlogov: zdravim razumom, anekdotami, osebnimi izkušnjami in opažanji ter z mnenjem avtoritete.
2. Pri primerjavi kakovosti različnih razlogov si lahko pomagamo s tabelo 1.
3. Znanstveno spoznavanje se razlikuje od vsakdanjega, neznanstvenega spoznavanja:

- za vsakdanje, zdravorazumsko spoznavanje velja, da je navadno bolj površno, nesistematično, nenatančno in nekritično; ker ni kritično, je podvrženo napakam (npr. napaka prehitrega sklepanja, napaka dostopnosti) in pristranostim (bolj je subjektivno, pod vplivom čustev, želja in pričakovanj, predsodkov in nepreverjenih predpostavk ipd.); temelji na posameznih izkušnjah, nepreverjenih primerih, avtoriteti in splošnemu mnenju;
- za znanstveno spoznavanje pa je značilno, da je utemeljeno s spoznanji, ki so pridobljena z znanstvenimi metodami; je načrtovano in nadzorovano, objektivno, sistematično in kritično; znanstvena spoznanja so zato preverljiva (večkrat so ponovljena in verificirana) in načeloma zmotljiva (vedno jih je mogoče spremeniti, izboljšati, razveljaviti).

Tabela 1: Potencialne prednosti in pomanjkljivosti vrst razlogov (dokazov), s katerimi podpiramo sklep (po Rupnik Vec in Kompare, 2006).

Vrsta razlogov	Potencialne prednosti	Potencialne pomanjkljivosti
'Zdrav razum', javno mnenje, splošno sprejete vrednote	• Gre za prepričanja in mnenja večje skupine ljudi; • so lahko dostopna (»vsi vemo, da ...«);	• Prepričanja in mnenja večine niso nujno pravilna, izkrivljajo jih lahko predsodki, splošna morala, kulturni kontekst ipd.;
Anekdote (posamični primeri ali zgodbe)	• konkretni primeri so psihološko zelo prepričljivi; • bolje si jih zapomnimo;	• gre za enkratne primere, iz katerih ne moremo izvajati posplošitev; • vir informacije je lahko nezanesljiv;
Osebne izkušnje in opažanja	• izhodišče za bolj sistematično opazovanje; • psihološka prepričljivost;	• osebne izkušnje so subjektivne, drugi jih ne morejo neposredno preveriti; • vsakdanje opazovanje je nesistematično; • posamezna izkušnja še ne dokazuje, da je nekaj tipično in da velja v večini primerov; • na to, kaj opažamo in kako izkušnjo interpretiramo, vplivajo stališča, vrednote, osebnostne lastnosti, kognitivne napake;
Mnenje znanstvenih ali drugih avtoritet	• zanesljivo, ko je avtoriteta strokovnjak na določenem področju;	• nezanesljivo, ko avtoriteta ni strokovnjak za določeno področje; • mnenje avtoritete je lahko odraz osebnih prepričanj ali predsodkov, omejujeta ga egocentričnost in sociocentirčnost;
Logično dokazovanje, argumenti po analogiji	• logičen, sistematičen in konsistenten pristop;	• poznavanje logičnih pravil ne more vedno nadomestiti znanja ali izkušnje; • samo z logiko pogosto ne moremo preveriti sprejemljivosti oz. resničnosti razlogov (dokazov); • analogije so pogosto vprašljive;
Spoznanja, pridobljena z znanstvenimi metodami	• značilnosti znanstvene metode: sistematičnost, nadzorovanost, objektivnost, utemeljenost, preverljivost ipd.	• metodološke pomanjkljivosti (vsaka znanstvena metoda in tehnika ima prednosti in pomanjkljivosti); • omejenost na pojave, ki so dostopni izkušnji; • rezultati so odvisni od reprezentativnosti vzorca; • rezultate je mogoče interpretirati na različne načine.

Literatura in viri

1. Kompare, A. (ured.) (2003). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2006). Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.
3. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Stanovich, K. (1998). How to Think Straight about Psychology. New York: Longman.
5. Tavris, C. in Wade, C. (1997). Psychology in Perspective. New York: Longman.

Metode psihologije: Interpretiranje podatkov psiholoških raziskav

Mojca Logonder

Poglavje: Metode psihologije - zbiranje, obdelava in interpretiranje podatkov psiholoških raziskav

Učni sklop: Izdelava maturitetne seminarske naloge pri psihologiji - razlikovanje dejstev od interpretacij

Bistveno vprašanje: Kakšna je razlika med opisom in interpretacijo psiholoških podatkov?

Različice: Kako kakovostno interpretirati rezultate maturitetne raziskovalne naloge?
Kakšne napake se najpogosteje pojavijo pri interpretiranju psiholoških podatkov?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- izgrajujejo razumevanje razlike med opisom in interpretacijo psiholoških podatkov,
- odkrivajo najpogostejše napake pri interpretiranju (napake v mišljenju),
- spoznavajo, da je ista dejstva mogoče različno interpretirati,
- ocenjujejo kakovost interpretacij maturitetnih nalog (ob tem spoznavajo merila ocenjevanja iz predmetnega izpitnega kataloga),
- se usposabljajo za kritično sprejemanje poročil o raziskavah v medijih.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:
   - S-1: neodvisno mišljenje,
   - S-10: izogibanje pretiranemu poenostavljanju,
   - S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
   - S-13: razjasnjevanje vprašanj, sklepov ali prepričanj,
   - S-15: razjasnjevanje kriterijev evalvacije,
   - S-18: analiza in vrednotenje interpretacij;

b) druge veščine:
   - sodelovanje in komunikacija (poslušanje drugega, utemeljevanje ...),
   - ustvarjalnost (viharjenje možganov),
   - delo z viri,
   - samorefleksija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj napove cilje učne ure. Učence spodbudi k aktivnemu delu in razmišljanju s pomočjo vprašanj: »Kaj pomeni interpretirati podatke? Kakšna je razlika med opisom in interpretacijo psiholoških podatkov? Zakaj je za vas koristno/dobro/potrebno, da razlikujete opis od interpretacije?«	Učenci preiskujejo lastno razumevanje pojma »interpretacija psiholoških podatkov«. Individualno zapišejo odgovore na vprašanja, ki jih zastavi učitelj, a jih še ne predstavijo ali razlagajo. S-13
2	Učence usmeri k reševanju **učnega lista 1 »Izgrajevanje znanja o interpretiranju psiholoških podatkov«.** Učitelj spodbuja učence k temu, da producirajo različne možne razlage neke emiprične ugotovitve in jih s ključnimi besedami beleži na tablo (viharjenje možganov).	Delo ob učnem listu 1 poteka v dvojicah. Nato pari v frontalnem pogovoru predstavijo svoje odgovore na vprašanja iz prvega koraka in presojajo, ali so zadeli bistvo, začutili razliko. Učenci najprej poskušajo nizati različne razlage, vendar o njih še ne razpravljajo ali jih vrednotijo. Težijo k temu, da bi vsak podal čim več razlag oz. da bi neko ugotovitev razložili bolj izvirno, samosvoje. V1, V3, S-1, S-13, D1, D2
3	Učence usmeri h kritičnemu branju **učnega lista 2 »Razprava o kakovosti interpretacij«.** Učitelj med ponujenimi interpretacijami izbere le nekaj, ki jih učenci podrobneje analizirajo in obravnavajo. Več je zapisanih zgolj zato, da učenci začutijo, da se iste rezultate lahko interpretira na zelo različne načine. Spodbudi razpravo o kakovosti posameznih interpretacij (vrednotenje idej iz drugega koraka).	Učenci primerjajo svoje razlage s podanimi primeri različnih interpretacij na učnem listu 2, jih dopolnjujejo, povezujejo, nadgrajujejo, o njih razpravljajo in jih vrednotijo. S tem izgrajujejo razumevanje razlike med opisom in interpretacijo in spoznavajo kvalitete dobrih interpretacij. V1, V3, S-10, S-13

4	Učencem ponudi v branje še nekaj povzetkov raziskav in interpretacij dijakov na **učnem listu 3 »Spoznavanje najpogostejših napak pri interpretiranju«.** Spodbuja jih k odkrivanju najpogostejših napak pri interpretiranju. Usmerja razpravo o najpogostejših napakah, opozarja na napake ali pomanjkljivosti, ki so jih dijaki spregledali. (Ob tem sintetizira znanje o najpogostejših napakah pri interpretiranju.)	Učenci v dvojicah rešujejo učni list 3 in skušajo s kritičnim mišljenjem ugotoviti napake, ki so jih napravili avtorji pri interpretiranju podatkov. (S tem izgrajujejo poznavanje in razumevanje napak pri interpretiranju.) En par predstavi svoje ugotovitve v frontalnem pogovoru. V razpravi ob vsaki napaki učenci utemeljujejo, zakaj je neka interpretacija pomanjkljiva in predlagajo, kako bi dobljene ugotovitve ustrezneje interpretirali ter si primere boljših interpretacij zapišejo. V2,S-12, S-18, D1
5	Učencem ponudi v branje in ocenjevanje (za domačo nalogo, uro suplence ...) stare izvode maturitetnih nalog (ki niso več izpitna tajnost in pri katerih je avtor anonimen - prikrit pred fotokopiranjem naslovnice). Opozori jih na kriterije za ocenjevanje interpretacij v Predmetnem izpitnem katalogu za psihologijo, kar naj praktično preizkusijo z reševanjem **učnega lista 4 »Vrednotenje interpretacij«.** Ko so učenci (npr. doma) ocenili interpretacije v dobljenih nalogah, jim predloži zapis o svojih ocenah in utemeljitve ocen pri posamezni nalogi. Spodbudi razpravo o ustreznosti ocen in sprašuje po utemeljitvah, zakaj je ocena taka. (Alternativna možnost je, da dijaki vrednotijo dobljene naloge po vseh petih kriterijih iz kataloga.)	Učenci (doma) preberejo in po merilih iz Predmetnega izpitnega kataloga skušajo oceniti interpretacije v dobljenih nalogah. Ocene preverijo in primerjajo z učiteljevimi v razgovoru na eni od prihodnjih učnih ur. (S tem dobijo predstavo o izgledu, elementih, obsegu ... maturitetne seminarske naloge.) Spoznajo pomen eksaktnosti v znanosti, merila za ocenjevanje maturitetne naloge in utrjujejo znanje o najpogostejših napakah pri interpretiranju. Ko učenci utemeljujejo svoje ocene s tem razvijajo veščine argumentiranja. Ocene primerjajo, razpravljajo o prednostih in slabostih interpretacij in razvijajo komunikacijske spretnosti. V4, S-15, S-18, D3
6	Spodbudi refleksijo ob **učnem listu 5 »Refleksija o uporabnosti novih znanj«** in razpravo o tem, kaj so se učenci ob obravnavi te tematike novega naučili, kako bodo nova znanja uporabili pri izdelavi svoje maturitetne naloge in širše v življenju (pri razumevanju in kritičnem branju poročil o raziskavah objavljenih v medijih).	Samorefleksija o novo pridobljenih znanjih. Učenci razpravljajo o tem, kako so sprejemali interpretacije sošolcev, ki so se pomembno razlikovale od njihovih interpretacij. Razmišljajo in utemeljujejo, kje bi jim novo pridobljena znanja lahko koristila v življenju. Usposobijo se za kritično spremljanje obvestil o raziskavah v medijih,

		saj poznajo napake ki jih raziskovalci ali novinarji najpogosteje napravijo pri interpretacijah.
	Učence usmeri k pisanju »napotkov za boljše interpretiranje« dobljenih ugotovitev v svojih maturitetnih nalogah. (Sugestije učitelju so v opombi 3.)	Priporočljivo je, da učenci sami oblikujejo napotke za izdelavo maturitetne naloge. Izpišejo si, na kaj morajo biti pri izdelavi naloge posebej pozorni. V5, S-10, S-18, D4

Učni listi

Učni list 1: Izgrajevanje znanja o interpretiranju psiholoških podatkov

Ali lahko neko ugotovitev razložimo na različne načine?

Navodilo: Razmislite in odgovorite na naslednja vprašanja!

1. Kaj pomeni interpretirati psihološke podatke? _____

2. Kako ločimo opis rezultatov od interpretacije?[16]

---

16 Pomoč učitelju pri povzemanju razprave:
V interpretaciji podajamo možne razlage dobljenih podatkov, opozarjamo na metodološke pomanjkljivosti uporabljenega instrumenta, specifike vzorca, socializacijske faktorje, ki bi lahko vplivali na takšne rezultate ...
Opis rezultatov se nanaša na ugotovljene (izračunane, izrisane, grafično prikazane ...) podatke. Lahko so takšni opisi podani s pomočjo odstotkov (npr. ugotovili smo, da je kar 80 % gimnazijcev že kdaj kadilo, od tega 90 % fantov in 75 % deklet), lahko so prikazani s pomočjo histogramov (npr. na osnovi grafa vidimo, da lahko sprejmemo hipotezo o izkušnjah gimnazijcev s kajenjem, saj je večina - kar 80 % že kdaj kadila, od tega je iz grafa razvidno, da ima izkušnje s kajenjem nekoliko več fantov kot deklet ...).
Interpretacija pa je razlaga določenih dobljenih/izračunanih/grafično prikazanih ... podatkov. Vsako dejstvo lahko razložimo na zelo različne načine, zato za dobro interpretacijo rezultatov psihološke raziskave potrebujete veliko psihološkega znanja, široko splošno razledanost in sposobnost tekočega izražanja in pisanja misli. Predvsem morate paziti, da se pri interpretiranju ne zadovoljite s prvo razlago, ki se vam zdi smiselna in jo sprejmete kot točno (obravnavate kot neizpodbitno dejstvo, kar pa ni), saj to zagotovo vodi do pretiranega posploševanja in nekritičnosti.
Interpretiranje je strokovno delo, ki zagotovo spodbuja ustvarjalnost in zahteva dodatno branje in iskanje informacij.

3. Kako bi npr. lahko interpretirali z anketo ugotovljeno dejstvo, da je kar 80 % gimnazijcev že kadilo, od tega več fantov kot deklet?

1. možnost _____

2. možnost _____

3. možnost _____

4. možnost _____

5. možnost _____

6....

4. Razmislite in napišite še različne možne interpretacije spodaj navedenih ugotovitev raziskav:

a) Žrtve družinskega nasilja so najpogosteje ženske.

_____

_____

b) Osebe s slabšo samopodobo večkrat občutijo ljubosumje.

_____

_____

c) Mladi si želijo bolj zabavne ure pouka.

_____

_____

č) Aktivnim športnikom v gimnaziji je šolski uspeh manj pomemben kot nešportnikom.

_____

_____

Učni list 2: Razprava o kakovosti interpretacij

Zakaj je toliko mladih že poseglo po cigareti?

Navodilo: Primerjajte svoje razlage rezultata raziskave o kajenju iz prejšnje naloge s spodnjimi razlagami. Po potrebi svoje razlage dopolnite, o njih razpravljajte in jih analizirajte: Kaj je premisa in kaj sklep? Ali sklep logično sledi iz premis?[17] ....

Primeri različnih interpretacij raziskave o kajenju:

1. Cigarete so zelo poceni in lahko dostopne, zato jih mladi že zelo zgodaj poskušajo ... Tako nas ne preseneča ugotovitev, da je kar 80 % mladih že poskušalo kaditi, čeprav je odstotek tistih, ki redno kadijo, precej manjši.

2. Mladi predvsem v obdobju odraščanja želijo tudi sami odrasti in pridobiti »privilegije«, ki jih vidijo pri odraslih, zato tudi sami poskušajo vse, kar počenjajo odrasli ... Tako pridobivajo tudi izkušnje z v javnosti zelo dostopnimi drogami npr. cigaretami, saj sem v raziskavi na vzorcu gimnazijcev ugotovil, da jih je že 80 % kadilo cigarete.

3. Mladi se v obdobju odraščanja postopoma osamosvajajo iz varnega zavetja družinskega nadzora in vse pomembnejše jim postaja mnenje vrstnikov. Pred njimi se želijo postaviti, dokazati hočejo, da niso »reve in mamini sinčki in da si upajo prižgati čik«, saj je pri njih potreba po sprejetju in pripadnosti vrstniški skupini zelo močna. Zato so tudi tako dovzetni za to, da se vključijo v razne subkulturne skupine, kjer se pogosto pripadnost taki skupini izraža tudi tako, da razvijejo alternativne oblike vedenja, ki jih starši ne odobravajo npr. kajenje.

3. Ker so cigarete zelo poceni in dostopne v vsakem kiosku ali trgovini si jih lahko kupijo tudi revnejši in poskusijo »delati oblačke dima in uživati«. Posebej je želja po uživanju življenja prisotna pri mladih in zato ti zgodaj poskušajo kaditi, saj jim drugi, dražji užitki niso dostopni zaradi majhnih žepnin.

4. V preteklosti je veljajo, da so kadili (predvsem pipe) večinoma moški. V sodobnem času se stereotipi o tem, da je kajenje predvsem moško vedenje, rušijo, ker mladi na televiziji, v reklamah, v javnem življenju ... vidijo številne ženske, ki kadijo. Zato so razumljive dobljene majhne razlike med spoloma, ki kažejo, da je že kadila večina gimnazijcev (80 %), od tega še vedno nekoliko večji odstotek fantov kot deklet.

5. Ugotovitve raziskave kažejo, da je odstotek gimnazijcev, ki so že kadili, visok (80 %), vendar je verjetno nižji od odstotka tisti, ki so že kadili, pa obiskujejo poklicne šole. Menim namreč, da so gimnazijci bolj ozaveščeni o škodljivosti kajenja in bolj skrbijo za svoje zdravje, izhajajo pa tudi iz družin z višjim socialnim statusom, kjer se starši z otroki verjetno več pogovarjajo o nevarnosti drog, tudi kajenja.

---

17 Smiselno je, da učenci pred tem že usvojijo pojma premisa in sklep. Vaje o tem, kako vpeljati v pouk te pojme, glejte v Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006).

6. Dobljeni rezultati so pridobljeni na vzorcu ljubljanskih gimnazijcev, kjer so cigarete prisotne in dostopne v vsakdanjem življenju vsakomur. Verjetno je odstotek mladih, ki so že kadili v isti starosti, a v drugi kulturi, ki je bolj oddaljena od gojišč tobaka (npr. med Eskimi ali domorodci v Afriki), manjši.

8. ...

In lahko bi napisali še ogromno interpretacij istega ugotovljenega dejstva. Prav zato, da bi se tega naučili in da bi znali biti pozorni na nevarnosti napačnih in prehitrih posploševanj, je koristno napraviti naslednjo vajo.

Učni list 3: Spoznavanje najpogostejših napak pri interpretiranju[18]

Katere napake najpogosteje delamo pri interpretiranju?

Navodilo: Spodaj so podani kratki opisi preprostih psiholoških raziskav oz. njihovih temeljnih značilnosti: namen, ugotovitve in interpretacije. Kritično pretehtajte te interpretacije in za vsak podani primer ugotovite, zakaj je avtor raziskave zbrane psihološke podatke neustrezno interpretiral. Skušajte zapisati, kakšno napako pri interpretiranju je napravil.[19]

---

18 Učitelj lahko seznamu opisov in interpretacij na učnem listu 3 po želji dodaja opise in interpretacije svojih dijakov iz preteklih let, da bi dijake skozi konkretne primere seznanil z najpogostejšimi napakami pri interpretiranju. Kot alternativno možnost ob vsakem primeru lahko izpelje tudi razpravo o tem, kako bi kandidat takšne podatke ustrezneje interpretiral.

19 Najpogostejše napake pri interpretiranju so:

1. Prehitre posplošitve (npr. na temelju majhnega vzorca določene selektivne skupine ljudi oblikujemo splošno ugotovitev, pri tem pa zanjo ne navajamo zadostne podpore in ne upoštevamo omejitev vzorca ...).
2. Napaka spolzke strmine (npr. na temelju enega dogodka predpostavljamo, da se bodo zgodili tudi naslednji - npr. zaključimo, da bodo mladostniki, ki kadijo cigarete, zelo zgodaj zagotovo prej začeli zlorabljati tudi druge droge ...; nikjer ni rečeno, da bo temu tako, to je le ena od možnosti, ki je v raziskavi sploh nismo dokazali).
3. Neupoštevanje pomanjkljivosti instrumenta (npr. z vprašalnikom zaprtega tipa sprašujem, kako zadovoljni so dijaki z razlago pri psihologiji in ponudim večinoma le pozitivne možnosti: zelo zadovoljni, precej zadovoljni, še kar zadovoljni in nezadovoljni. Ugotovim, da je nezadovoljnih le 10 odstotkov dijakov, in zaključim, da so ostali zadovoljni z razlago ...).
4. Napaka vpliva pričakovanj (npr. pričakujem, da so mladi že poskusili kaditi, in to nehote neverbalno pokažem ali verbalno nakažem v navodilih. Preizkušanci mi nezavedno želijo ustreči in dobim tisto, kar predvidevam ...).
5. Izračunano korelacijo razložimo napačno in zaključimo, da je ena spremenljivka zaradi visoke povezanosti vplivala na rezultate druge spremenljivke, v resnici pa so dobljene povezave odvisne od nekega tretjega dejavnika.
6. Zadovoljimo se s prvo razlago in ne iščemo vzrokov za dobljene rezultate še naprej.

Sugestija učitelju, kaj naj vsebujejo »napotki« o interpretiranju in povzemanju sklepov:
Poleg ustreznih in raznolikih interpretacij ugotovitev glede na zastavljene hipoteze v maturitetni nalogi je izjemnega pomena tudi kritična presoja svojega dela, ki naj vsebuje a) oceno uporabnosti dobljenih ugotovitev (v kateri npr. poudarimo, da smo ugotavljali le trende, nismo pa dokazovali zakonitosti, ker je vzorec premajhen, zajet le iz ene kulture in najverjetneje le iz ene starostne skupine...), b) oceno pomanjkljivosti raziskave (opozorimo na npr. morebitno neprimerljivost različnih skupin, selektivnost vzorca, morebitno nerazumljivost vprašanj itd.), c) oceno prednosti dela. Na koncu ocene predlagajmo izboljšave naloge, npr. bolj poglobljene interpretacije, večji in ustrezneje izbran vzorec, aplikacijo instrumenta pred raziskavo na manjšem poskusnem vzorcu, primerjave rezultatov različnih starostnih skupin, šol, kultur ...).

1. Dijak je v maturitetni nalogi želel ugotoviti, ali imajo politiki kakšne posebne osebnostne lastnosti, ki jim zagotavljajo uspešnost v političnem delovanju. Zato je poslancem Državnega zbora poslal anonimni vprašalnik in jih zaprosil, naj ocenijo svojo inteligentnost, rešene vprašalnike pa odvržejo v zapečaten nabiralnik pred vhodom. Dobil je zelo visoke ocene. Podatke je interpretiral takole: »Dobljeni rezultati nedvoumno kažejo, da v politiko vstopajo nadpovprečno inteligentni ljudje.«

Katere pomanjkljivosti opaziš pri takšni interpretaciji? _____

Kakšno napako mišljenja je pri interpretiranju teh podatkov napravil dijak? _____

2. Dijakinja je na velikem vzorcu srednješolcev z različnih ljubljanskih srednjih šol ugotovila, da jih več kot polovica redno kadi cigarete. Ker je v literaturi našla podatek, da je bil v preteklosti odstotek kadilcev med srednješolsko populacijo nižji in da kajenje škoduje zdravju, saj med drugim povzroča tudi pljučnega raka, je podatke interpretirala takole: »Visok odstotek kadilcev med gimnazijci je zelo zaskrbljujoč. Ne glede na vzroke, ki mlade spodbudijo k kajenju v obdobju rasti in razvoja, lahko predvidevamo, da bo le-to kmalu pokazalo svoj škodljivi učinek na zdravju ljudi. Ker se povečuje število kadilcev med mladimi, se bo čez leta povečalo število pljučnih obolenj, ki jih povzroča dolgotrajnejše kajenje, lahko pa se pojavi tudi več drugih bolezni, ki so posledica kajenja.«

Katere pomanjkljivosti opaziš pri takšni interpretaciji? _____

Kakšno napako mišljenja je pri interpretiranju teh podatkov napravila dijakinja? _____

3. Dijak je ugotavljal stališča srednješolcev o vzgojnih ukrepih v šoli in njihovi učinkovitosti. Anketiral je cele razrede z različnih srednjih šol s kratkim vprašalnikom. Eno od vprašanj se je glasilo: »Ali z izrekanjem vzgojnih ukrepov v šoli dosežemo izboljšanje vedenja?« Na to vprašanje zaprtega tipa je 50 % anketiranih odgovorilo z NE, 25 % z REDKO, 21 % z POGOSTO in le 4 % z DA. Dijak je podatke interpretiral takole: »Vzgojni ukrepi niso potrebni, saj niso učinkoviti. Le 4 % anketiranih meni, da z njimi dosežemo izboljšanje vedenja, pogosto niso vredni papirja, na katerem so napisani. Ker so neučinkoviti, gimnazijci sodimo, da so nepotrebni in jih v prihodnje nima smisla izrekati.«

Katere pomanjkljivosti opaziš pri takšni interpretaciji? _____

Kakšno napako mišljenja je pri interpretiranju teh podatkov napravil dijak? _____

4. Dijakinja je preverjala pogostost spremljanja horoskopskih napovedi in veljavnost napovedi ter razlike med spoloma. Svojim prijateljicam in prijateljem je razdelila anketni vprašalnik

in izračunala, da 70 % deklet in 30 % fantov prebere horoskope v medijih in da so do teh napovedi bolj skeptični fantje. Podatke je interpretirala takole: »Znano je, da imajo ženske bolje razvito intuicijo, so bolj čustvene in občutljive. Bolj se sekirajo, če so neuspešne, kot moški, zato skušajo svoje neuspehe preprečiti tudi tako, da se izognejo pomembnim dejavnostim ob dnevih, ki jih horoskopi napovedo kot kritične ... Ljudje horoskopov zagotovo ne bi brali, če se ne bi v preteklosti pogosto izkazalo, da je v njih zapisana naša resnična usoda.«

Katere pomanjkljivosti opaziš pri takšni interpretaciji? _____

Kakšno napako mišljenja je pri interpretiranju teh podatkov napravil dijak? _____

5. Dijak je ugotavljal osebnostne značilnosti svojih vrstnikov, načine preživljanja prostega časa in njihovo učno uspešnost. Izračunal je tudi korelacijo med pogostostjo večernih izhodov in učno uspešnostjo in dobil koeficient r= -0,50. Ugotovitev je razložil takole: »Izračunal sem pomembno negativno povezanost med pogostostjo večernih izhodov in učno uspešnostjo. Taka zveza je pričakovana in razumljiva, saj dijaki, ki so zvečer pogosto zunaj, potem nimajo ne časa ne energije, da bi se doma še učili za naslednji dan, kar se odraža na njihovem slabšem učnem uspehu. Večinoma gre za osebe, ki so bolj družabne in imajo veliko prijateljev (ekstraverti) in vedo, da so dobra poznanstva za uspeh v življenju pomembnejša od učnega uspeha v šoli.«

Katere pomanjkljivosti opaziš pri takšni interpretaciji? _____

Kakšno napako mišljenja je pri interpretiranju teh podatkov napravil dijak? _____

6. (Učitelj lahko po želji dodaja opise in interpretacije svojih dijakov iz preteklih let, da bi dijake skozi konkretne primere seznanil z najpogostejšimi napakami pri interpretiranju. Kot alternativno možnost ob vsakem primeru lahko izpelje tudi razpravo o tem, kako bi kandidat takšne podatke ustrezneje interpretiral.)

Učni list 4: Vrednotenje interpretacij

Analiza izdelane seminarske maturitetne naloge

Navodilo: Pred seboj imate primere že izdelanih maturitetnih seminarskih nalog. Pozorno jih preglejte, da dobite vpogled v elemente takšne naloge, ter eno preberite. Posebej natančno si oglejte obdelave podatkov in interpretacije.

Potem odprite Predmetni izpitni katalog za psihologijo na strani 13, kjer so zapisani kriteriji za ocenjevanje interpretacij v maturitetni nalogi. S pomočjo kriterijev za ocenjevanje interpretacij

v PIK ocenite interpretacijo v prebrani nalogi. Svoje ocene utemeljite. (Na eni od prihodnjih ur boste svoje ocene primerjali z učiteljevimi, razpravljali o dilemah, utemeljevali svoje ocene, opozarjali sošolce na to, kakšne napake ste v teh konkretnih interpretacijah zasledili.)

Učni list 5: Refleksija o uporabnosti novih znanj

Kako koristna so za vas spoznanja te vaje?

Navodilo: Razmislite, kaj ste se pri obravnavi te tematike novega naučili. Kje boste lahko ta znanja uporabili?
Kakšno mnenje imate sedaj o interpretiranju nekega dejstva?

Presodite in utemeljite, kako vam ta znanja lahko koristijo pri kritičnem branju poročil o raziskavah, ki jih pogosto objavljajo množični mediji ali o njih poročajo novinarji.

Izdelajte »napotke« za kritično presojo svoje maturitetne seminarske naloge in si s ključnimi besedami napišite opombe o tem, na kaj morate biti pri interpretiranju in povzemanju sklepov posebej pozorni. [20]

Literatura in viri

1. Predmetni izpitni katalog za psihologijo 2005, Državni izpitni center, Ljubljana, 2003.
2 Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
3. Stari izvodi maturitetnih raziskovalnih nalog.

---

20 Sugestija učitelju, kaj naj vsebujejo »napotki« o interpretiranju in povzemanju sklepov:
Poleg ustreznih in raznolikih interpretacij ugotovitev glede na zastavljene hipoteze v maturitetni nalogi je izjemnega pomena tudi kritična presoja svojega dela, ki naj vsebuje a) oceno uporabnosti dobljenih ugotovitev (v kateri npr. poudarimo, da smo ugotavljali le trende, nismo pa dokazovali zakonitosti, ker je vzorec premajhen, zajet le iz ene kulture in najverjetneje le iz ene starostne skupine...), b) oceno pomanjkljivosti raziskave (opozorimo na npr. morebitno neprimerljivost različnih skupin, selektivnost vzorca, morebitno nerazumljivost vprašanj itd.), c) oceno prednosti dela. Na koncu ocene predlagajmo izboljšave naloge, npr. bolj poglobljene interpretacije, večji in ustrezneje izbran vzorec, aplikacijo instrumenta pred raziskavo na manjšem poskusnem vzorcu, primerjave rezultatov različnih starostnih skupin, šol, kultur ...).

Temeljni dejavniki duševnosti: Sibirski deček je zrasel med psi ...

Barbara Debeljak Rus

Poglavje: Temeljni dejavniki duševnega delovanja
Učni sklop: Dednost, okolje in samodejavnost

Bistveno vprašanje: Kaj razumemo pod pojmom »interaktivni odnos« med dednostjo in okoljem ter kako ga lahko razložimo?

Različice: Zakaj sem danes prav takšen, kot sem? So duševne lastnosti prirojene ali pridobljene? V kolikšni meri je na moje osebnostne lastnosti vplival dejavnik dednosti, dejavnik okolja in dejavnik samodejavnosti? Kaj pa vpliv treh dejavnikov na moje sorojence, starše, stare starše?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- poglabljajo razumevanje vseh treh dejavnikov duševnega delovanja, kritično in na primeru znajo pojasniti interaktiven odnos med njimi,
- preiskujejo odnos med dednostjo in okoljem na posamezne osebnostne lastnosti,
- ovrednotijo osebnostne lastnosti svojih prednikov in delajo vzporednice z lastnimi osebnostnimi lastnostmi ter lastna spoznanja podprejo z izsledki s področja vedenjsko-genetskih študij.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz,
- S-8: razvoj intelektualne vztrajnosti,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-21: kritično branje: razjasnjevanje oz. kritika besedila;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- komunikacija,
- odelovanje.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove vsebinske in procesne cilje učne ure. Za uvodno motivacijo izzove dijake z vprašanjem odnosa med tremi dejavniki duševnega delovanja. Dijake spodbudi k ponazoritvi besede »interaktivni« odnos med dednostjo, okoljem in samodejavnostjo.	V parih razmišljajo o ponazoritvi interaktivnega odnosa med dednostjo, okoljem in samodejavnostjo s konkretnimi življenjskimi primeri. V1, S-14, D2
2	Dijake usmeri v izpolnjevanje **učnega lista 1 »Vpliv dednosti in okolja na Katarino«.** Po 10 minutah skupaj z dijaki preveri odgovore, do katerih so prišli pri delu v skupinah. Izpostavi tudi refleksijo dela v skupini (ali se je ob analizi kakšnega vpliva na Katarino pojavilo nestrinjanje in kako so se potem dogovorili za odgovor).	Dijaki v manjših skupinah ob prebranem sestavku razmišljajo o vplivih dednosti in okolja na Katarino. Pri analizi vseh vplivov morajo poiskati skupni dogovor s skupino. V frontalnem pogovoru z učiteljem preverijo rešitve učnega lista 1. V2, S-8, D3
3	S pomočjo nalog na **učnem listu 2 »Dednost ali okolje«** dijake spodbudi v še bolj specifično razmišljanje o vplivih dednosti in okolja ter interaktivnem odnosu tako dednosti kot okolja na posameznika. Po 10 minutah preveri odgovore dijakov in jih spodbudi v samorefleksijo dela v paru.	Dijaki najprej individualno izpolnijo učni list 2, nato pa primerjajo odgovore z odgovori svojega soseda in v primeru nestrinjanja najdejo skupno rešitev. V frontalnem pogovoru z učiteljem preverijo rešitve učnega lista 2. V2, S-30, D2, D3
4	Dijake izzove z vprašanjem, komu v družini so najbolj podobni in po čem to sklepajo; nato jih usmeri na individualno izpolnjevanje **učnega lista 3 »Gen-o-gram«,** ki je namenjen samorefleksiji dijakovih lastnosti v povezavi z lastnostmi njegovih staršev. Po koncu izpolnjevanja učnega lista 3 se dijaki v parih pogovorijo o učnem listu 3.	Dijaki v frontalnem pogovoru nizajo izkušnje o podobnosti med njimi, sorojenci, starši in starimi starši. Po pogovoru individualno izpolnijo učni list 3 in se o ugotovitvah pogovorijo s sošolcem v paru. V3, S-30, D2

5	Učitelj usmeri dijake v izpolnjevanje **učnega lista 4 »Temeljni dejavniki oblikovanja človekove osebnosti v teoriji in praksi«.** Učitelj usmeri dijake v branje poglavja »Oblike vedenjsko-genetskih študij« in poglavja »Ocena dedljivosti« (Marjanovič Umek in sod., 2004). Učitelj se avtonomno odloči, kateri sestavek bodo prebrali dijaki. Kar dijaki ne naredijo v šoli, je lahko tudi njihova domača naloga.	Dijaki preberejo oba sestavka na temo dejavnikov razvoja (enega lahko tudi v okviru domače naloge), odgovorijo na zastavljena vprašanja in razmišljajo o interaktivnem odnosu med vsemi tremi dejavniki osebnostnega razvoja. Dijaki kritično preberejo obe poglavji ter izsledke povezujejo s prej prebranima sestavkoma. V1, V3, S-30, S-21
6	Za zaključek strategije učitelj dijake usmeri v razmišljanje o opravljeni strategiji s pomočjo **učnega lista 5 »Samorefleksija«.**	Dijaki izpeljejo samorefleksijo opravljene strategije s pomočjo učnega lista 5. D1

Učni listi

Učni list 1: Razvrščanje vplivov dednosti in dejavnikov okolja

Vpliv dednosti in okolja na Katarino

Navodilo: Preberi spodnji primer in razvrsti vplive dejavnikov na Katarino na tiste, ki izvirajo iz dednosti, in tiste, ki izvirajo iz okolja.

Katarina ima rjave oči, je stara pet let in dokaj majhna v primerjavi z vrstniki. Obiskuje prvi razred devetletne osnovne šole v bližnji soseski. Učiteljici je najbolj všeč njena duhovitost in svetlo rjavi kodrasti lasje. Je zelo bistra in vse naloge vedno vestno opravi. Katarinini starši so ločeni, zato živi Katarina samo z mamo, pravi pa, da svojega očeta zelo pogreša. Katarina ima prirojeno srčno napako. Pri zadnjem obisku zdravnika pa je ta Katarinino mamo opozoril, da je sladkorna bolezen prisotna v družini že več generacij in zato obstaja velika verjetnost, da se omenjena bolezen pojavi tudi pri Katarini.

VPLIVI DEDNOSTI VPLIVI OKOLJA

Učni list 2: Določanje stopnje vpliva posameznega dejavnika oblikovanja osebnosti

Dednost ali okolje?

Navodilo: Pri vsaki izmed naštetih osebnostnih značilnosti vpiši eno izmed črk: D v primeru, da je lastnost bolj pod vplivom dednosti, O v primeru, da je lastnost bolj pod vplivom okolja in I v primeru, da je lastnost tako pod vplivom dednosti kot okolja.

_____1. barva las; _____ 2. barva oči; _____ 3. barva kože; _____ 4. učni uspeh; _____ 5. fizična kondicija; _____ 6. odnosi s prijatelji; _____ 7. stopnja izobrazbe; _____ 8. spol; _____ 9. teža; _____ 10. vera; _____ 11. inteligentnost; _____ 12. telesna višina; _____13. učni stil.

Vsakega izmed napisanih dejavnikov razvoja analiziraj tako, da z lastnim konkretnim primerom ponazoriš vpliv dednosti, okolja ali interaktivni vpliv dednosti in okolja na tvoje osebnostne poteze. Ugotovitve primerjaj s sošolcem v paru.

Učni list 3: Izgrajevanje razumevanja dejavnikov oblikovanja osebnosti

GEN-O-GRAM

Navodilo: Razmisli o lastnostih in obnašanju, ki se pojavlja pri tvojih starših in ravno tako tudi pri tebi. Za lažjo predstavljivost omenjene lastnosti tudi zapiši ter nato s svinčnikom druge barve označi samo tiste lastnosti in obnašanja, ki se ujemajo s tvojimi. O ugotovitvah se pogovori s sošolcem v paru.

MAMA: telesna zgradba; osebnostne lastnosti; spretnosti, veščine, ki jih obvlada; njeni interesi
OČE: telesna zgradba; osebnostne lastnosti; spretnosti, veščine, ki jih obvlada; njegovi interesi
JAZ: telesna zgradba; osebnostne lastnosti; spretnosti, veščine, ki jih obvladam; moji interesi

Učni list 4: Kritično branje besedila

Temeljni dejavniki duševnega delovanja

Primer 1
Navodilo: Preberi spodnji sestavek in razmišljaj o vplivih dednosti, okolja in samodejavnosti na deklico Deborah. Analiziraj ta sestavek tako, da odgovoriš na spodnje alineje:

- namen sestavka:_____
- problem sestavka:_____
- sklepi v sestavku:_____
- dejstva v sestavku:_____
- predpostavke v sestavku:_____

SKINNER - OTROK V ŠKATLI (Slater, L. (2004). Opening Skinner's Box. London: Bloomsbury Publishing Plc.)

Skinner, vodilni ameriški neobehaviorist je znan po svojih znamenitih eksperimentih z živalmi in t. i. znameniti škatli za otroka iz leta 1945, v kateri je njegova hči Deborah spala od dveh do šestih mesecev. Škatla je bila sestavljena iz stranic iz pleksi stekla; v notranjosti je bila vedno konstantna temperatura. Zaradi toplega okolja Deborah ni potrebovala odej; notranjost škatle je bila oblečena v material, ki je vpil vso odvečno vlago. Skinner je verjel, da v primeru, če otroku lahko nudiš najbolj ustrezno in primerno okolje, v katerem ni nobenih nevarnosti, bo le-ta odrasel v osebo, ki zaupa vase in ima sposobnost obvladovati svet okoli sebe.

Primer 2

Navodilo: Preberi spodnji sestavek in razmišljaj o vplivih dednosti, okolja in samodejavnosti na sibirskega dečka. Analiziraj ta sestavek tako, da odgovoriš na spodnje alineje:

- namen sestavka:_____
- problem sestavka:_____
- sklepi v sestavku:_____
- dejstva v sestavku:_____
- predpostavke v sestavku:_____

SIBIRSKI DEČEK JE ZRASEL MED PSI, DELO 8. 8. 2004 (Delo, 8. 8. 2004: Sibirski deček je zrasel med psi (rubrika Svet so ljudje))

O usodi Andreja Tolstika, ki je zdaj star sedem let, se je izvedelo, šele ko se je socialna delavka na lokalni šoli na Altaju vprašala, zakaj fantiček ni začel hoditi v šolo. Ni ga bilo, ker je v družbi psa zrasel v malega divjaka. Ni se naučil človeške govorice, pač pa je v vsem posnemal pasjega skrbnika: hodil po štirih, grizel ljudi, ovohaval hrano, preden jo je pojedel, itn. Skoraj vso mladost je prebil v družbi živali: Po pisanju tamkajšnjega tiska ljudje sploh niso vedeli, da obstaja. Mati ga je trimesečnega pustila invalidnemu možu alkoholiku in ta ga je tudi zapustil malo zatem. Zaselek Bespaloskoja, kjer je družina živela, je tako redko poseljen, njihovo domovanje pa tako od rok, da daljni sosedje sploh niso opazili, da staršev ni. Andrej se je navezal na edino živo bitje: psa.

Zdravniki so ugotovili, da se je rodil z govornimi in slušnimi motnjami. Zdaj je v zavetišču za sirote v bližnjem mestu. Spodbujajo ga k druženju z otroki. Na začetku je bil plašen in agresiven, osebje se je sporazumevalo z njim z znakovno govorico. Štirinajst dni po prihodu v zavetišče pa je že hodil pokonci in jedel z žlico, si pospravil posteljo in se igral z žogo. Policija njegove starše še išče.

Andrej ni edini divji otrok iz tega konca sveta. Leta 1998 je policija blizu Moskve rešila Ivana Mišukova, takrat starega šest let, ki je dve leti živel s tropom podivjanih psov. Malček je pri štirih letih sam ušel od doma pred materjo in njenim zmeraj pijanim partnerjem. Najprej je beračil, si pridobil zaupanje psov, ko jim je dajal jesti, oni pa so ga v zameno varovali pred mrazom in hudodelci ter ga izbrali za vodjo tropa.

Navodilo: Preberi poglavji »Oblike vedenjsko-genetskih študij« in »Ocena dedljivosti« od strani 105 do 114 v knjigi Razvojna psihologija (Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T. in Bratanič, B. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.) ter ugotovitve v zgornjih dveh sestavkih (Otrok v škatli in Sibirski deček je zrasel med spi) primerjaj s spoznanji novejših raziskovalcev na področju temeljnih dejavnikov osebnostnega delovanja.

Učni list 5: Refleksija

Samorefleksija

Navodilo: Odgovori na spodaj zapisano vprašanje in napiši, kaj vse si pridobil s prejšnjimi vajami.

Kaj razumemo pod pojmom »interaktivni odnos« med dednostjo in okoljem in kako ga lahko razložimo? Kako razumeš razpravo psihologov o tem, ali so duševne lastnosti prirojene ali pridobljene?

Zakaj sem danes prav takšen kot sem? V kolikšni meri je na moje osebnostne lastnosti vplival dejavnik dednosti, dejavnik okolja in dejavnik samodejavnosti? Kaj pa vpliv treh dejavnikov na moje sorojence, starše, stare starše?

Literatura in viri

1. Delo, 8. 8. 2004: Sibirski deček je zrasel med psi (rubrika Svet so ljudje).
2. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T. in Bratanič, B. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.
3. Slater, L. (2004). Opening Skinner's Box. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Drugo poglavje

2 ČUSTVA

- Funkcije čustev: *Čemu čustvujemo?* (Milan Košir)
- Temeljna čustva – strah: *Kdaj nas je strah in zakaj?* (Alenka Kompare)
- Temeljna čustva – jeza: *Biti jezen na pravi način – to ni lahko!* (Alenka Kompare)
- Temeljna čustva – veselje: *Smeh je pol zdravja!* (Barbara Debeljak Rus)
- Kognitivne razlage čustvovanja: *V kolikšni meri lahko izbiram svoja čustva?* (Tanja Rupnik Vec)

Funkcije čustev: Čemu čustvujemo?

Milan Košir

Poglavje: Čustva
Učni sklop: Funkcije čustev

Bistveno vprašanje: Kakšni bi bili brez čustev?
Različice: Kaj bi počeli in mislili, če ne bi čustvovali?
Kako si s čustvi koristimo, kako se s čustvi oviramo?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preverjajo lastna pojmovanja čustev,
- pojasnijo funkcije čustev na primerih,
- pojasnijo in presodijo pomen čustev za psihično delovanje tako v smeri funkcionalnosti kot disfunkcionalnosti.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje - tvorba lastnih kategorij,
- S-2: razvoj vpogleda,
- S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju čustev in čustev, ki so v temelju misli,
- S-12: razvoj lastne perspektive,
- S-13: razjasnjevanje sklepov,
- S-14: razjasnjevanje pomena besed, pojmov,
- S-21: kritično branje,
- S-22: kritično poslušanje;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj napove cilje učne ure. V frontalnem pogovoru učence vzpodbudi, da analizirajo naslednjo trditev: "Čustva so odraz vrednostnega odnosa posameznika do oseb, objektov in dogodkov ...« Usmeri jih na pomen posameznih pojmov, uporabljanih v zvezi s čustvi (npr. doživljanje, vrednost, izražanje ipd.) ter na razlike, kako jih uporabljajo različni učenci.	Sodelujejo v diskusiji. Analizirajo trditev in navajajo različne pomene pojma doživljanja. Navedejo konkretne primere za različne vrednostne odnose. Navajajo podobnosti in razlike v lastni uporabi pojmov in poimenovanju odnosov. V1, S-14, S-22, D1
2	Organizira skupine po 4 učence in jih usmeri v reševanje **učnega lista 1 »Kadar doživljam čustva ...«** Spodbudi učence, da iščejo različne čustvene situacije. Lahko jih vodi pri opisu teh situacij. Spodbuja razpravo znotraj skupinic o skupnih značilnosti čustvenih situacij.	Učenci v skupinah razpravljajo, kaj se jim je spremenilo ob doživljanju čustev v konkretnih življenjskih situacijah. Opisane spremembe poskušajo uvrstiti po skupnih značilnostih v kategorije. V1, V2, S-4, S-14, S-22, D1, D2
3	Poda navodila za **učni list 2 »Funkcije čustev«.** Učence usmeri k bistvenim trditvam v učbeniku. Nato jih spodbudi, da v že prej določenih skupinah uvrščajo ugotovitve v kategorije. Spodbuja uvrščanje v več kategorij in medsebojno argumentacijo. Organizira razpravo o ustreznosti uvrstitve sprememb ob doživljanju čustev v določene kategorije. Vodi razpravo o podobnostih in razlikah kategorij, ki so jih postavili učenci, in kategorij iz učbenika.	Vsak zase prebere določeno besedilo iz učbenika. Delo v skupinah. Znanje uporabijo zato, da ugotovitve iz učnega lista 1 uvrstijo v eno ali več kategorij funkcij čustev iz učbenika. Pomembno je, da učenci znotraj skupinic drug drugemu argumentirajo uvrstitev v kategorije ter da poskušajo isto ugotovitev uvrstiti v več kategorij. Primerjajo lastne utemeljitve kategorij z utemeljitvami v učbeniku. V2, S-13, S-21, D1, D3
4	Poda navodila za reševanje **učnega lista 3 »Kako se s čustvi oviramo?«** Spodbudi učence, da najdejo za vsako navedeno čustvo več primerov, situacij, ko deluje disfunkcionalno. Vodi jih tudi k argumentiranju, zakaj je konkreten primer, ki ga je opisal, disfunkcionaleṇ.	Rešijo učni list ter v skupinah dajejo primere ter argumentacije. Pomembno je, da poleg primera navedejo posledice določenega vedenja (argumenti). Na koncu poskušajo ugotoviti nekaj skupnih značilnosti disfunkcionalnih situacij (npr. premočna

	Organizira poročanje skupin o primerih in skupnih značilnostih.	čustva, neustrezen kontekst, nekritično presojanje situacije ...) V3, S-1, S-13, S-21, D1, D3
5	Spodbudi samorefleksijo dijakov, ob vprašanjih, zapisanih na **učnem listu 4 »Samorefleksija.«** Organizira razpravo po skupinah in poročanje dijakov o njihovih spremenjenih pogledih na čustva.	Organizirajo se v skupine po štiri. Poskušajo oza-vestiti svoje nove poglede na vlogo in pomen čustev s pomočjo učnega lista 4. V3, S-2, S-12, D1, D2

Učni list 1: Psihične, telesne in vedenjske spremembe pri čustvovanju

Kadar doživljam čustva ...

Navodilo:

1) Pogovorite se med sabo o konkretnih situacijah, v katerih ste doživeli katero koli čustvo. Kaj se je v vas dogajalo? Kako ste doživljali, mislili, ravnali? Kaj se je spremenilo v vašem odnosu do okolja?
Zapišite si ugotovitve.

2) Poskušajte najti skupne značilnosti opisanih sprememb pri čustvovanju ter jih razvrstite v kategorije (npr. to spada k telesnim spremembam, to k vedenju ...) ter si jih zapišite.

Učni list 2: Funkcije čustev

Kakšen pomen imajo spremembe?

Navodilo: Preberi o pomenu čustev v učbeniku Musek J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy, str. 69–70 ter učbeniku Kompare, A. et al. (2001). Psihologija. Spoznanja in dileme Ljubljana: DZS, str. 170, 173.

Katere spremembe, ki ste jih opisali v 1. učnem listu, lahko uvrstiš v posamezne kategorije iz učbenikov?

Pojasni, zakaj lahko uvrstiš določeno spremembo pri čustvovanju v izbrano kategorijo.

Utemeljite, v čem so vaše kategorije, ki ste jih ustvarili v 1. učnem listu, podobne tistim iz učbenikov.

Učni list 3: Funkcionalnost in nefunkcionalnost čustev

Kako se s čustvi oviramo?

Navodilo: Po drugi strani pa si s čustvi lahko tudi otežujemo ali celo preprečimo uspešno delovanje v situaciji.

1) Za spodaj navedena čustva, povzeta po Milivojeviću, najdi več primerov, ko čustvujemo tako, da se oviramo.

   a) Doživljanje strahu nam omogoča funkcionalen odziv na nevarnost, vendar ...
   b) Doživljanje ljubosumnosti nas vzpodbudi k akcijam za ohranitev ljubljene osebe, vendar ...
   c) Z doživljanjem previdnosti se ščitimo pred nesrečami, vendar ...
   č) Doživljanje jeze nam pomaga premagati oviro, vendar ...
   d) Doživljanje zaljubljenosti nas osrečuje, vendar ...
   e) Doživljanje optimizma nam pomaga doseči zaželeno, vendar ...
   f) Doživljanje radovednosti nas vzpodbudi k učenju, vendar ...
   g) Doživljanje zaupanja nam pomaga navezovati stike z ljudmi, vendar ...
   h) Doživljanje žalosti nam pomaga preboleti izgubo, vendar ...
   i) Z doživljanjem ponosa si dajemo samozavest, vendar ...
   j) Doživljanje sramu nam pomaga, da se vedemo v skladu z moralnimi normami, vendar ...
   k) Z doživljanjem občudovanja ustvarjamo ideale, vendar ...

2) Na temelju zgornjih primerov sklepaj na značilnosti nefunkcionalnega čustvovanja.
3) Ustreznost svojih sklepov preveri v strokovni literaturi (npr. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Sedmo razširено izdanje. Novi Sad: Psihopolis institut)

Učni list 4: Samorefleksija

Ali sedaj drugače pojmujem čustva?

Navodilo: Odgovorite si na vprašanje:

1) Katera lastna čustvena vedenja sedaj razumem drugače?
2) Ali lahko najdeš kakšno čustvo, ki je v življenju popolnoma nepotrebno? Utemelji svoj odgovor!

Literatura in viri

1. Kompare, A. et al. (2001). Psihologija. Spoznanja in dileme Ljubljana: DZS.
2. Lamovec, T. (1991). Emocije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
3. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Sedmo razširenо izdanje. Novi Sad: Psihopolis institut.
4. Musek J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Temeljna čustva – strah: Kdaj nas je strah in zakaj?

Alenka Kompare

Poglavje: Čustva

Učni sklop: Temeljna čustva – strah, funkcije čustev, čustvena zrelost

Bistvena vprašanja: Kdaj in zakaj nas je strah? Kakšno bi bilo naše življenje, če se ne bi ničesar bali? Kako lahko zmanjšamo ali odpravimo nezaželene strahove?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opišejo in s primeri ponazorijo značilnosti strahu,
- presodijo in s primeri pojasnijo prilagoditveno funkcijo strahu (zaščita, aktivacija organizma, motivacija ipd.),
- presodijo, kdaj je strah funkcionalno in kdaj nefunkcionalno čustvo,
- opišejo in s primeri ponazorijo različne načine uravnavanja (zmanjševanja) strahu.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-4: raziskovanje odnosa med mišljenjem in čustvi: učenci razumejo vpliv mišljenja na čustvovanje in vedenje,
- S-17: postavljanje temeljnih, pomembnih vprašanj,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini,
- učinkovito sporočanje svojih idej drugim.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Zbere vprašanja in okrog njih zasnuje učni proces. Pri zbiranju vprašanj uporabi tehniko »vrelec vprašanj« (glej teoretična izhodišča).	V manjših skupinah postavljajo in zapisujejo vprašanja o strahu, ki se jim zdijo pomembna in zanimiva. Tri vprašanja, ki se jim zdijo najpomembnejša, predstavijo drugim učencem. V1, S-17, D2, D3
2	Usmeri učence k nalogi 1 na **učnem listu »Ničesar se ni treba bati, razen strahu samega«.** Vodi frontalni pogovor, v katerim prostovoljci opišejo situacije, ki vplivajo na doživljanje strahu, ter postopoma usmerja učence k oblikovanju posplošitve. Vprašuje: Ali se lahko strah pojavi zaradi ocene situacije in ne zaradi situacije same? Na kakšne načine se kaže strah? Kakšne vrste strahov poznamo?	Opišejo situacije, v katerih doživljajo strah, in naredijo posplošitev (naloga 1, učni list). Razvijajo razumevanje povezanosti čustev in mišljenja ter vpliva kognitivnih ocen (interpretacij, razlag) na kakovost in intenzivnost čustva. V1, S-4, D1
3	Napoti učence k razmisleku o intenzivnosti doživljanja strahu v posameznih situacijah – lestvica izraženosti strahov (naloga 2). Vodi pogovor, spodbuja primerjave ugotovitev s psihološkimi spoznanji o tem, kateri strahovi so najbolj izraženi pri mladostnikih.	Individualno ocenijo izraženost različnih strahov z Lestvico izraženosti strahov (naloga 2, učni list). Ugotavljajo, v katerih situacijah doživljajo najmočnejše strahove. Presodijo, ali so njihovi strahovi povezani tudi s šolo in medosebnimi odnosi. Ugotovitve primerjajo s sošolci. V1, D1
4	Ponovno usmeri učence k delu v manjših skupinah (nalogi 3 in 4 na učnem listu). V frontalnem pogovoru vpleta presoje in ugotovitve učencev v razlago funkcij čustev (poudarek je na funkciji strahu) in v razlikovanje ustreznih in neustreznih (neutemeljenih) strahov.[21]	V skupinah presojajo, kakšna je funkcija (namen, naloga) strahu, in ugotavljajo, kdaj je strah ustrezen in kdaj ne (nalogi 3 in 4, učni list). V2, V3, D2, D3

21 V pogovor in/ali poročanje skupin, ki sledi reševanju naloge 2 ali nalog 3 in 4 na učnem listu, lahko učitelj/-ica vključi izčrpnejšo razlago fobij kot neutemeljenih strahov, ki jih doživljamo zelo intenzivno in jih spremljajo izrazite telesne spremembe. Z razlago nastanka fobij nato pri poglabljanju znanja o čustvih pojasni tudi različne načine učenja čustev (npr. fobija Malega Alberta kot primer učenja čustev s klasičnim pogojevanjem, učenje fobije/strahu pred pajki kot primer modelnega učenja čustev ipd.).

5	Usmeri učence k nalogi 5: v skupinah »izganjalcev strahov« bodo razmišljali o različnih načinih učinkovitega obvladovanja ali zmanjševanja strahu. Vodi poročanje skupin. Najpomembnejše načine zmanjševanja ali odpravljanja (če gre za neutemeljene strahove) izpisuje na tablo ali na prosojnico. Spodbuja vrednotenje predlaganih načinov uravnavanja strahu.	V skupinah »izganjalcev strahov« učenci iščejo načine, kako uspešno zmanjšati ali odpraviti izbran strah (naloga 5, učni list). Svoje ideje zapišejo na plakat in predstavijo sošolcem. V4, S-19, D1, D2, D3
6	Razčiščuje nerazumevanja. Ponovno poudari temeljna spoznanja o čustvu strahu.	Individualno razmislijo o tem, kaj so se skozi aktivnosti naučili o strahu (naloga 6, učni list). Naučeno prikažejo v obliki miselnega vzorca. V1, S-1, D1

Učni listi

Učni list: Razumevanje in uravnavanje strahu

»Ničesar se ni treba bati razen strahu samega!«

1. Opišite tri situacije, v katerih vas je bilo strah.

   - Situacija 1:
   - Situacija 2:
   - Situacija 3:

Ugotovite, kaj je skupno vsem trem situacijam. Kdaj, v kakšnih situacijah doživljamo strah?

2. Ocenite, kako močno vas je strah v spodaj navedenih primerih. Na *Lestvici izraženosti strahu* (prir. po Brannigan, 2000) izrazite svoj strah z ocenami od 1 do 5, tako da obkrožite številko, ki najbolje opisuje stopnjo vašega strahu.

1 - ni me strah
2 - nekoliko me je strah (zaskrbljen/-a sem)
3 - strah me je
4 - močno me je strah
5 - zelo močno me je strah (groza me je)

SITUACIJA (**Koliko me je strah ...**)	OCENA				
1. negativnih ocen	1	2	3	4	5
2. krvi	1	2	3	4	5
3. nasilja, pretepanja	1	2	3	4	5
4. bolezni ali poškodb	1	2	3	4	5
5. smrti	1	2	3	4	5
6. globoke vode	1	2	3	4	5
7. spoznavanja novih ljudi	1	2	3	4	5
8. zavrnitve	1	2	3	4	5
9. osamljenosti, samote	1	2	3	4	5
10. biti z osebo nasprotnega spola	1	2	3	4	5
11. da se osmešim, izpadem neumno	1	2	3	4	5
12. prezgodnje smrti, umreti mlad	1	2	3	4	5
13. miši in podgan	1	2	3	4	5
14. žuželk	1	2	3	4	5
15. prometnih nesreč	1	2	3	4	5
16. pajkov	1	2	3	4	5
17. divjih živali	1	2	3	4	5
18. gneče, z ljudmi prenatrpanih prostorov	1	2	3	4	5
19. hitre vožnje z avtomobilom	1	2	3	4	5
20. kač	1	2	3	4	5
21. zaprtih ali temnih prostorov	1	2	3	4	5
22. višine	1	2	3	4	5
23. neuspeha v življenju	1	2	3	4	5
24. izključitve iz šole	1	2	3	4	5
25. velikih psov	1	2	3	4	5
26. kobilic	1	2	3	4	5
27. grozljivih filmov	1	2	3	4	5
28. profesorjev	1	2	3	4	5
29. odprtih prostorov	1	2	3	4	5

30. duševne motnje	1	2	3	4	5
31. preverjanja znanja	1	2	3	4	5
32. vožnje z letalom	1	2	3	4	5
33. kritike, posmeha	1	2	3	4	5
34. narediti napako	1	2	3	4	5
35. teme	1	2	3	4	5
36. bolezni ali poškodbe ljubljenih	1	2	3	4	5
37. boga	1	2	3	4	5
38. nastopanja pred skupino ljudi	1	2	3	4	5
39. smrti ljubljenih oseb	1	2	3	4	5
40. biti s pijanimi ljudmi	1	2	3	4	5

- Seštejte ocene, s katerimi ste ovrednotili vsako od trditev. Individualni rezultat: _____

- Izločite 10 situacij, v katerih doživljate najmočnejši strah. Rangirajte jih od situacije, ki se je najbolj bojite, do situacije, ki se je med izbranimi najmanj bojite.

- Koliko najmočneje izraženih strahov je povezanih s šolo in učenjem? Koliko s socialnimi situacijami in odnosi z drugimi ljudmi?

- Primerjajte rezultate s sošolci. Katerih strahov je največ? Česa se sošolci/mladostniki najpogosteje bojijo?

3. Presodite, ali nam doživljanje strahu v večini primerov koristi ali škodi? Ali vam je strah v situacijah, ki ste jih zapisali pri nalogi 1, koristil ali škodil? V katerih od navedenih situacij pri nalogi 2 je doživljanje strahu koristno (smiselno in ustrezno) in v katerih ne?

- Situacije, ko je doživljanje strahu koristno:

- Situacije, ko nam doživljanje strahu škodi:

4. Razmislite, kakšna je funkcija (namen, naloga) strahu. Pomagajte si z vprašanji: Zakaj ljudje sploh doživljamo strah? Kakšna je njegova naloga? Kako je strah vplival na vaše vedenje in duševne procese v situacijah, ki ste jih opisali zgoraj? Kaj bi se zgodilo, če nas ne bi bilo nikoli strah? Svoje presoje pojasnite s primeri.

5. Razdelite se v skupine »izganjalcev strahov« (Akin idr., 2000). Vsaka skupina naj obravnava en strah. Vaša naloga je poiskati najboljšo možnost, kako premagati ta strah. Najprej navedite čim več možnih idej, nato preglejte vse zamisli in izberite najuspešnejše. Le-te boste s pojasnitvami, zakaj se vam zdijo učinkovite, zapisali na plakat in predstavili sošolcem.

6. Individualno odgovorite na spodnja vprašanja in znanje o strahu organizirajte v miselni vzorec.

a) Kaj ste se s to aktivnostjo naučili o strahovih?

b) Ali bi zdaj lahko zmanjšali ali se »znebili« kakšnega od svojih strahov? Kako?

c) Razmislite o izrekih: »Strah je znotraj votel, okrog ga pa nič ni«, »Ničesar se ni treba bati razen strahu samega«.

Teoretična izhodišča (podpora učitelju/-ici)

Postavljanje pomembnih in zanimivih vprašanj

Učenci lahko razvijajo veščino spraševanja z uporabo tehnike »vrelec vprašanj«. Izvedba tehnike poteka po teh korakih (Ginnis, 2004, str. 157):

1. Predstavimo snov, ki jo bomo obravnavali.
2. Učenci si v skupinah izmislijo čim več vprašanj, povezanih s snovjo (lahko tudi kot razred, posamič, v dvojicah).
3. Vprašanja razporedijo po pomembnosti: koliko se jim zdi določeno vprašanje pomembno, koliko jih zanima raziskovanje odgovorov nanj.
4. Vsaka skupina predstavi 3 najpomembnejša vprašanja. Vsa vprašanja, zapisana na listu in razvrščena po pomembnosti, oddajo skupine učitelju.
5. Poučevanje in učenje zasnujemo okrog zbranih vprašanj.

Literatura in viri

1. Akin, T. in dr. (2000). Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo. Ljubljana: Educy.
2. Brannigan, G. G. (2000). Experiencing Psychology. Active Learning Adventures. Upper Saddle River: Prentice Hall. 3. Ginnis, P. (2004). Učitelj - sam svoj mojster. Ljubljana: Rokus.
4. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2006). Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.
5. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija (sedmo razširenо izdanje). Novi Sad: Psihopolis institut.
6. Rupnik Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije. Ljubljana: ZRSŠ.

Temeljna čustva – jeza: Biti jezen na pravi način – to ni lahko!

Alenka Kompare

Poglavje: Čustva

Učni sklop: Temeljna čustva – jeza, izražanje čustev, čustvena zrelost

Bistvena vprašanja: Je jeza škodljivo in destruktivno čustvo?
Različice bistvenih vprašanj:
Kdaj in zakaj doživljamo jezo? Ali lahko nadzorujemo svojo jezo?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opišejo in s primeri ponazorijo značilnosti jeze,
- razlikujejo konstruktivne in nekonstruktivne načine izražanja jeze,
- opišejo in s primeri ponazorijo različne strategije uravnavanja jeze.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-4: raziskovanje odnosa med mišljenjem in čustvi: učenci razumejo vpliv mišljenja na čustvovanje in vedenje,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini,
- učinkovito sporočanje svojih idej drugim.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Usmeri učence k delu **z učnim listom 1 »Kaj me jezi? Kako jezo izražam?«** (naloga 1). Napove, da bodo o prepričanjih o jezi skupinsko razpravljali v zadnjem delu učne ure.	Individualno ocenijo in pojasnijo svoje strinjanje s trditvami - prepričanji o jezi (naloga 1, učni list 1). V1, S-1, D1
2	Spodbudi jih k razmišljanju o situacijah, v katerih doživljajo jezo (naloga 2 in naloga 3)[20]. Opisujejo lahko nedavne dogodke ali situacije, ki so se jim posebej vtisnili v spomin. Vodi pogovor in vključuje izkušnje učencev v pojasnjevanje značilnosti jeze: kdaj se jeza pojavi, pomen kognitivne ocene, telesne spremembe, povezane z jezo, funkcija jeze, (ne)ustreznost izražanja jeze v določenih situacijah ...	Opišejo dve situaciji, v katerih so doživljali jezo, ter svoje mišljenje, telesne spremembe in vedenjske odzive v tej situaciji (naloga 2, učni list 1). Pozornost usmerijo na vedenje, povezano s čustvom jeze: prepoznavajo svoje tipične načine izražanja jeze (naloga 3, učni list 1). S sodelovanjem v frontalni razpravi razvijajo razumevanje temeljnih značilnosti jeze. V1, V2, S-4, D1
3	Za delo v skupini (naloga 4) motivira učence z Aristotelovo mislijo, ki jo zapiše na tablo: »Biti jezen na pravo osebo, v pravi meri, v pravem trenutku, s pravim namenom in na prav način - to ni lahko.« Vodi poročanje skupin. Poudari, da je izražanje jeze učinkovito takrat, ko spremenimo okoliščine, ne da bi škodili sebi in drugim. Usmerja učence k spoznanju pomembnosti uravnavanja izražanja jeze: sposobni smo se odločiti, kdaj, kako in s kakšnim namenom bomo izrazili jezo, prilagoditi izražanje jeze situaciji.	V skupinah izmenjajo izkušnje o doživljanju in izražanju jeze (naloga 4, učni list 1). Nato skupaj poiščejo prednosti in pomanjkljivosti posameznega načina, presodijo, kateri načini izražanja jeze so bolj učinkoviti ter načrtujejo izboljšave. Predstavnik skupine poroča o ugotovitvah skupine: kako člani skupine najpogosteje izražajo jezo ter kaj so prednosti in pomanjkljivosti teh načinov izražanja jeze. V2, V3, S-1, S-19, D2, D3

---

22 Strategija je načrtovana tako, da lahko učitelj/-ica izpelje le posamezne korake. Zaključena celota sta 1. in 4. korak ter 2. in 3. korak, toda tudi tu je prepuščeno učiteljevi presoji, katere korake in v kakšnem zaporedju bo izpeljal - pač odvisno od ciljev, ki jih želi doseči z izbrano strategijo poučevanja.

23 Učitelj/-ica lahko uporabi pri izgrajevanju znanja u čustvih le nalogo 2 na učnem listu 1 in jo poljubno priredi. Učenci lahko razmišljajo o situacijah, ko doživljajo jezo, ali o situacijah, ko doživljajo katero koli od izbranih temeljnih čustvih. V pogovoru nato učitelj poveže izkušnje učencev s psihološkimi spoznanji o sestavnih elementih čustev (subjektivnim doživljanjem čustva, kognitivno oceno, fiziološkim vzburjenjem in čustvenimi izrazi).

4	Usmeri učence k nadaljevanju skupinskega dela (naloga 5). Vodi poročanje skupin. Spodbuja razumevanje vpliva zmotnih prepričanj na doživljanje in izražanje jeze.	V skupini razpravljajo o utemeljenosti izbranih prepričanj o jezi (naloga 5, učni list 1). Presodijo, kakšen vpliv ima posamezno prepričanje na doživljanje in izražanje jeze. Izpostavijo njegove šibkosti in ga opustijo ali ustrezno spremenijo. V1, S-4, D2, D3
5	Ob koncu obravnave širšega učnega sklopa o čustvih se lahko učitelj odloči za kakšno od alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja.[24] Učence motivira za izdelavo avtentične naloge, pojasni navodila in pisno poda za izdelavo zloženke **(učni list 2 »Avtentična naloga – Zloženka o ...«)**[25] ter skupaj z učenci oblikuje časovni načrt (dogovori, roki za oddajo naloge). Nudi povratne informacije že med nastajanjem zloženk: učencem svetuje in jih usmerja predvsem pri iskanju strokovnih virov ter reflektira strokovnost izbranih vsebin zloženke. Oceni izdelek z opisnimi kriteriji, s katerimi so učenci že poprej seznanjeni. Daje izčrpno povratno informacijo skupinam učencev, ki izpostavi prednosti in pomanjkljivosti oddanega izdelka/zloženke. Usmeri skupine k refleksiji skupinskega dela **(učni list 3 »Razmislek o delu skupine«).** Vodi pogovor	Skrbno preberejo navodila za pripravo avtentične naloge (učni list 2). Razdelijo se v skupine po 3 ali 4, se dogovorijo o vsebini in obliki zloženke ter si razdelijo delo (izbiranje in preučevanje strokovnih virov, iskanje slikovnih virov, oblikovanje zloženke ipd.). Modificirajo in izboljšujejo nastajajočo zloženko glede na dobljene povratne informacije. Ob dogovorjenem roku skupine oddajo zloženke, ki si jih vsi učenci najprej ogledajo, nato pa so vključeni v oblikovanje vrstniške povratne informacije o kakovosti izdelkov. Vsaka skupina oceni zloženke vseh drugih skupin po 2. opisnem kriteriju (kakovost izdelka). Samoocenjevanje zaključijo z refleksijo dela v skupinah: raziščejo svoje vedenje v skupini ter vedenje drugih članov skupine (naloga 1, učni list 3). Nato se usmerijo v prihodnost in izdelajo

24 Preverjanje in ocenjevanje znanja, ki ga navadno uporabljamo, je predvsem vsebinsko naravnano in usmerjeno k preverjanju nižjih taksonomskih ravni. Širšo paleto znanj - tako vsebinskih kot procesnih - pa lahko preverjamo in ocenjujemo z različnimi praktičnimi preizkusi: referati, raziskovalne naloge, debate, igre vlog, laboratorijske vaje ..., ki imajo pogosto značilnosti avtentičnih nalog. Za avtentične naloge kot alternativno obliko preverjanja ali ocenjevanja znanja velja, 1) da so bliže življenjskim in poklicnim situacijam, 2) spodbujajo transfer in učinkovito uporabo znanja, 3) omogočajo večja avtonomnost, ustvarjalnost ... učencev, 4) vključujejo skupinsko delo in sodelovanje, 5) rezultat pa je izdelek, ki ima uporabno vrednost (glej Rutar Ilc, 2003).

25 Za teoretična izhodišča glej Rutar Ilc, 2003 (Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: 2003), za različne primere alternativnih oblik preverjanja in/ali ocenjevanja znanja ter avtentičnih nalog s področja psihologije pa Kompare, 2003 (Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ).

	o vedenjih, ki koristijo oziroma škodijo delu skupine ter usmerja poročanje skupin o možnostih za izboljšanje delovanja skupine. Skupine spodbuja k oblikovanju dogovorov in pravil, ki omogočajo in olajšujejo skupinsko delo, npr. »Držimo se dogovorjenih časovnih rokov«, »Vsi aktivno prispevamo k doseganju cilja skupine« ...	načrt dejavnosti skupine oziroma oblikujejo pravila za učinkovito delovanje skupine. ...

Učni listi

Učni list 1: Razumevanje in uravnavanje jeze

Kaj me jezi? Kako jezo izražam?

1. Preberite spodnja **prepričanja o jezi** (prir. po Carrell, 2002) in ocenite, ali se z njimi strinjate. Razmislite in pojasnite, zakaj se z nekaterimi trditvami bolj strinjate, z drugimi pa ne.

1. Ni prav, da se počutiš jezno.	da ne
2. Dobri in prijazni ljudje niso nikoli jezni.	da ne
3. Če se drugi ljudje na nas razjezijo, smo morali narediti nekaj narobe.	da ne
4. Če so drugi na nas jezni, smo to povzročili mi.	da ne
5. Če smo jezni, je za to kriv nekdo drug.	da ne
6. Če smo na nekoga jezni, mora ta oseba spremeniti to, kar počne, da ne bomo jezni nanjo.	da ne
7. Če smo na nekoga jezni, pomeni, da te osebe ne maramo več.	da ne
8. Če je kdo jezen na nas, to pomeni, da nas ne mara več.	da ne
9. Jeza je slabo čustvo, zato je ne smemo izraža	da ne
10. Jeza je izguba časa in energije.	da ne
11. Če bomo pokazali jezo, bomo druge prizadeli.	da ne
12. Če pokažemo jezo, bomo izgubili nadzor.	da ne
13. Če se bomo jezili, nas drugi ne bodo marali.	da ne
14. Jeza je uničevalno in negativno čustvo.	da ne

2. Spomnite se dveh dogodkov, ko ste doživljali jezo, in za vsak dogodek posebej čim bolj pošteno odgovorite na vprašanja (prir. po Schillling, 2000).
   a) Opišite situacijo oz. dogodek, ki je vplival na doživljanje jeze. Pri opisu skušajte biti čim bolj objektivni, navajajte zgolj dejstva.

b) Zdaj pa razmislite o vašem subjektivnem doživljanju. Kako ste ocenili dogodek, povezan z jezo? Kaj ste razmišljali/kako ste si razlagali to, kar se je zgodilo?

c) Kako močna/intenzivna je bila vaša jeza?

rahla razdraženost 1 2 3 4 5 6 7 bes

č) Ali ste v tej situaciji poleg jeze doživljali še kako drugo čustvo? Pozorni bodite predvsem na čustva, ki so se pojavila pred doživljanjem jeze.

d) Ali so doživljanje jeze spremljale kakšne telesne spremembe, npr. srce vam je hitreje bilo, postalo vam je vroče, bili ste napeti?

e) Kaj ste naredili? Kako ste izrazili svojo jezo?

f) Kako učinkovito je bilo vaše vedenje? Ali je stvari zelo poslabšalo ali je prineslo učinek, ki ste ga želeli, ne da bi koga prizadeli? Pojasnite.

g) Kateremu od spodaj navedenih načinov izražanje jeze je bilo najbolj podobno vaše odzivanje v situacijah, ki ste ju opisali? Ali je to za vas tipičen način izražanja jeze? Kaj najpogosteje naredite, ko ste jezni?

Načini izražanja jeze (prir. po Schilling, 2000):

- *Izbruh oz. napad:* ko ste jezni, vpijete in kričite, nekaj razbijete, koga udarite ...
- *Umik, zavračanje pogovora, trmast molk:* ko ste jezni, se umaknete, vendar drugega »kaznujte« tako, da se z njim ne pogovarjate, trmasto molčite, se ga morda tudi fizično izogibate, npr. se zaprete v svojo sobo ...
- *Potlačevanje, zanikanje, skrivanje čustev:* ko ste jezni, se pretvarjate, da ne doživljate čustva; ko ste jezni, si jeze ne pustite, ampak jo »požrete«, »potlačite« vase; svoja čustva skušate uravnavati s pretirano uporabo alkohola ali drugih drog, pretiranim hranjenjem, preveč televizije in/ali računalnika ...
- *Maščevanje:* ko ste jezni, se odkrito ali prikrito maščujete osebi, na katero ste jezni ...
- *Stresanje čustev na nekoga/nekaj tretjega (premik čustev):* svojo jezo prenesete z ene osebe ali situacije na drugo osebo ali situacijo, npr. jezno namesto na sošolca 'stresete' na mlajšega brata ali sestro ...
- *Uravnavanje jeze s sprostitvijo:* zmanjšate intenzivnost jeze ali se jeze povsem znebite s telesno vadbo in aktivnostjo; za sproščanje uporabljate kakšno od tehnik sproščanja (npr. meditacijo, avtogeni trening ...); pomirite se s poslušanjem glasbe;
- *Asertivno (samozavestno) soočanje s situacijo:* ko ste jezni, se odkrito pogovorite z osebo, katere vedenje vpliva na vašo jezo, razložite ji problem in svoja čustva; kritizirajte vedenje ali dejanje, ki nas jezi, ne osebnost človeka ...
- *Družbeno sprejemljivo izražanje jeze (sublimacija):* ko ste jezni, poiščete varen in družbeno sprejemljiv način izražanja jeze, npr. igramo zelo tekmovalno košarko, udrihamo po boksarski vreči, kričimo na prazen stol ...
- *Razbremenitev s pogovorom:* jezo pomirite tako, da govorite s prijateljem ali starši o dogodku, ki je vplival na vašo jezo, pojasnite, zakaj ste tako jezni ...
- *Drugo:* _____

h) Razporedite se v manjše skupine. Vsak član skupine naj drugim pove, kaj najpogosteje naredi, ko je jezen oz. na kakšne načine najpogosteje izraža jezo.

i) Za vsak način, ki ga člani skupine uporabljate, skupaj poiščite njegove prednosti in pomanjkljivosti.

Način izražanja jeze	Prednosti	Pomanjkljivosti

j) Razmislite, ali so vsi načini izražanja jeze enako učinkoviti (uspešni, sprejemljivi, konstruktivni). Kateri od načinov, ki jih uporabljate, so bolj učinkoviti?

k) Načrtujte, kako bi lahko izboljšali svoje načine izražanja jeze.

3. Nadaljujte z delom v skupini. Skupaj preglejte, kakšna prepričanja o jezi imajo posamezniki, in ugotovite, katera prepričanja o jezi so vam skupna in v katerih se razlikujete.
   - Izberite nekaj prepričanj o jezi. Razpravljajte o utemeljenosti teh prepričanj ter razmislite, kako določeno prepričanje vpliva na doživljanje in izražanje jeze.
   - Neutemeljena (zmotna) prepričanja o jezi poskusite preoblikovati v ustreznejša in učinkovitejša.

V pomoč naj vam bo primer:

Št.	Zmotno prepričanje o jezi	Vpliv na doživljanje in izražanje jeze	Ustrezno prepričanje o jezi
10	*Jeza je izguba časa in energije.*	*Jezo doživljamo kot negativno čustvo. Doživljanja jeze si ne dopuščamo. Poskušamo nadzorovati izražanje jeze.*	*Jeza je prav tako koristno čustvo kot vsa druga – opozarja nas, da se dogaja nekaj za nas pomembnega ...*

Učni list 2: Alternativna oblika preverjanja in ocenjevanja znanja

Avtentična naloga: ZLOŽENKA O ...

Navodila za izdelavo zloženke

Izdelajte informativno, zanimivo in likovno privlačno zloženko o izbranem čustvu. Zloženka je lahko kakršne koli oblike ali kakršnega koli obsega. Vsebuje naj pomembne informacije, tehtne argumente, ilustrativne primere in dobre predloge o tem, kako je mogoče izbrano čustvo

uravnavati. Psihološka spoznanja podajte preprosto in pregledno, hkrati pa pazite, da bo zloženka pritegnila pozornost, tj., da bo zanimiva, estetsko in izvirno oblikovana.

Predlagane vsebine zloženke:

- strah in fobije – opredelitev, funkcionalni (utemeljeni, ustrezni) in nefunkcionalni strahovi, klasifikacija fobij → kako zmanjšati strah, kako premagati fobije;
- jeza – opredelitev, ustrezna in uničevalna (nefunkcionalna jeza), napačna prepričanja o jezi, najpogostejši načini izražanja jeze → kako obvladati in ustrezno izražati jezo;
- žalost in faze žalovanja – opredelitev žalosti in žalovanja, potek žalovanja, razlika med žalostjo in depresivnostjo → kako se sprijazniti z žalostjo,
- ljubezen, zaljubljenost in ljubosumje – opredelitev pojmov, ljubezenski slogi, Sternbergovo pojmovanje ljubezni, razlika med ljubeznijo in zaljubljenostjo, napačna prepričanja o ljubezni, ustrezna in nekonstruktivna ljubosumnost → kako zmanjšati ljubosumnost.

Zloženka naj obvezno vsebuje (prim. Vesel, 2003):

1. naslov – zajema naj bistveno sporočilo in cilj vsebine zloženke (npr. *Razumeti in premagati strahove in fobije, Kako uravnavati svojo jezo?*);
2. besedilni del – vsebuje dve sestavini: teoretični del (pomembne informacije: podatki, opredelitve, argumenti, primeri) in uporabni del (predlogi strategij, kako npr. zmanjšati strah/ljubosumje, uravnavati jezo);
3. slikovni del – ilustrira besedilni del in ima vlogo pritegniti pozornost bralca ter podkrepiti zapisano vsebino (risbe, slike, sheme, simboli);
4. navedbo avtorstva – ime in priimek avtorjev, datum izdelave ter oznako: *Avtentična naloga pri predmetu psihologija, Gimnazija X.*
5. navedbo uporabljenih virov in literature.

Izdelava avtentične naloge je obvezna za vse učence v razredu. Zloženka je skupinski izdelek, pri pripravi katerega lahko sodelujeta praviloma dva učenca, lahko pa tudi več (do 4), kar se mora odraziti v kompleksnosti izdelka. Avtentične naloge bodo ocenjene z opisnimi kriteriji. Vse zloženke bodo razstavljene v učilnici, najboljše pa bodo na razpolago dijakom v šolski knjižnici in v pisarni šolske svetovalne službe.

Kriteriji ocenjevanja

1. *Razumevanje, uporaba in sinteza znanja:* ali poznate ustrezne pojme in psihološka spoznanja, ali jih znate ponazoriti s primeri, uporabiti v novih situacijah ter jih medsebojno primerjati in povezovati.
2. *Ustvarjanje kakovostnega izdelka:* ali ima zloženka vse zahtevane elemente, ali pri izdelavi zloženke upoštevate značilnosti te oblike sporočanja (jasnost, preglednost, zanimivost, informativni značaj, estetsko in izvirno oblikovanje).
3. *Delo z viri:* ali ste uporabljali raznolike in ustrezne vire, ali ste jih ustrezno in dosledno navajali.
4. *Sodelovanje:* ali člani skupine aktivno sodelujejo v skupini pri ugotavljanju in izvajanju potrebnih korakov v procesu ter ali so pri tem samoiniciativni (ocenjujete sami).

Učni list 3: Refleksija dela v skupinah

Razmislek o delu skupine (po Ginnis, 2004, str. 180–181)

1. Razmislite o svoji izkušnji skupinskega dela pri izdelavi avtentične naloge in raziščite svoje vedenje in vedenje ostalih članov skupine. V spodnjo razpredelnico zapišite primere svojega vedenja in vedenja drugih članov skupine, ki je bilo bodisi koristno bodisi nekoristno. Pomembnejši od imen (kdo je nekaj naredil) so vzorci vedenja, ki delo skupine olajšujejo ali zavirajo.

↑ Kaj sem naredil/-a za koristnega za skupino?	↓ Kaj sem naredil/-a zaviralnega za skupino?
↑ Kaj so drugi naredili koristnega?	↓ Kaj so drugi naredili zaviralnega?

2. V skupini se pogovorite o ugotovitvah. Pomembno je, da nihče nikogar ne napada ali kritizira osebno, ampak da se pogovorite o vedenjih, ki škodijo delovanju skupine. Ne osredotočajte se na preteklost (kaj bi kdo lahko bolje naredil), temveč se usmerite se na prihodnost (kaj boste naredili drugače od tega trenutka naprej). Izdelajte načrt dejavnosti skupine: zapišite nova pravila, ki se jih boste držali vsi člani skupine (npr. »Držimo se dogovorjenih časovnih rokov.«).

Načrt dejavnosti skupine
Celotna skupina se strinja, da ...
☑ _____,
☑ _____
☑ _____,
☑ _____,
☑ _____,
☑ _____.

Literatura in viri

1. Carrell, S. (2002). Skupinske aktivnosti za mladostnike. Priročnik za vodenje skupin. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
2. Ginnis, P. (2004). Učitelj - sam svoj mojster. Ljubljana: Rokus.
3. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2006). Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.
4. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija (sedmo razširenо izdanje). Novi Sad: Psihopolis institut.
5. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: ZRSŠ.
6. Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligentnosti. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
7. Vesel, J. (2003). Primeri načrtovanja in izvedbe procesnega pristopa: Modelno učenje - nasilje v medijih. V A. Kompare (ur.): Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ.

Temeljna čustva – veselje: Smeh je pol zdravja!

Barbara Debeljak Rus

Poglavje: Čustva
Učni sklop: Enostavno čustvo – veselje

Bistveno vprašanje: Kako lahko raziskujemo posameznikov smeh, ki je posledica doživljanja in izražanja veselja?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- poglabljajo razumevanje čustva veselje,
- ponovijo značilnosti introspektivnega doživljanja in ekstraspektivnega izražanja veselja,
- ponovijo fiziološke in telesne spremembe pri veselju.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-21: Kritično branje: razjasnjevanje oz. kritika besedila,
- S-30: Preiskovanje in vrednotenje postavk;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj spodbudi dijake, da v paru izpolnijo **učni list 1 »Introspektivno doživljanje in ekstraspektvino izražanje veselja«.** Po končanem delu usmerja pogovor, v katerem z dijaki preverijo rešitve nalog na tem učnem listu.	Dijaki izpolnijo učni list 1, po končanem delu v skupinskem razgovoru preverijo rešitve učnega lista 1. V1, V2, D2

2	Učitelj spodbudi dijake, da v paru izpolnijo še **učni list 2 »Fiziološke telesne spremembe pri čustvu veselja«.** Po končanem delu vodi pogovor o odgovorih na učnem listu 2.	Dijaki individualno izpolnijo učni list 2. Po končanem delu v skupinskem razgovoru preverijo rešitve. V1, V3, D2
3	Učitelj razdeli dijakom besedilo z naslovom Resno raziskovanje smeha,[26] jih prosi da ga preberejo, nato pa besedilo analizirajo v skladu z navodili na **učnem listu 3 »Navodila za branje besedila«.** Po tem ko učenci preberejo besedilo in ga analizirajo, usmerja pogovor o ugotovitvah.	Dijaki preberejo besedilo z naslovom Resno raziskovanje smeha in sledijo navodilom na učnem listu 3. Sodelujejo v pogovoru. V1, S-21, S-30, D3
4	Učitelj usmeri dijake v samorefleksijo izbrane vaje, **učni list 4 »Samorefleksija«** Ko dijaki končajo delo, vodi pogovor o refleksiji na izpeljano strategijo.	Dijaki izpolnjujejo učni list 4. Kasneje sodelujejo v frontalnem pogovoru in si izmenjajo refleksije. D1

Učni listi

Učni list 1: Ovrednotenje doživljanja in izražanja veselja

Introspektivno doživljanje in ekstraspektvino izražanje veselja

Navodilo: Čustvo veselja ovrednoti z vidika introspektivnega doživljanja in ekstraspektivnega izražanja.

Introspektivno doživljanje (vrednostna, jakostna, aktivnostna komponenta) veselja:

_____

_____

Ekstraspektivno izražanje (obrazna mimika, telesna drža in kretnje, glas) čustva veselje:

_____

_____

_____

26 Besedilo je vzeto iz revije Življenje in tehnika, oktober 2003.

Učni list 2: Ovrednotenje fizioloških sprememb pri veselju

Fiziološke telesne spremembe pri čustvu veselja

Navodilo: Čustvo veselja ovrednoti z vidika izražanja fizioloških telesnih sprememb na različnih telesnih področjih (koža, pljuča, srce, mišice, možgani).

Učni list 3:[27] Kritično branje besedila

Navodila za branje besedila

Navodilo: Analiziraj besedilo (Sever, V. Resno raziskovanje smeha, Življenje in tehnika, stran 27-33, oktober 2003) z vidika naslednjih elementov:

namen besedila: _____
problem, ki ga obravnava besedilo: _____
sklepi, ki jih avtor izpelje v besedilu: _____
dejstva, iz katerih izhaja avtor _____
predpostavke, iz katerih izhaja avtor _____

Učni list 4: Refleksija o učenju v prejšnjih dejavnostih

Samorefleksija

Navodilo: Na spodaj zastavljeno vprašanje še enkrat odgovori in napiši, kaj vse si pridobil z omenjeno vajo.

Kako lahko raziskujemo posameznikov smeh, ki se navezuje na doživljanje in izražanje čustva veselje?

Literatura in viri

1. Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). Psihologija. Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
2. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Sedmo razšireno izdanje. Novi Sad: Psihopolis institut.
3. Sever, V. Resno raziskovanje smeha, Življenje in tehnika, stran 27-33, oktober 2003.

27 Več o metodi analize strukturnih elementov mišljenja glejte v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 121-125.

V kolikšni meri lahko izbiram (nadziram) svoja čustva?

Tanja Rupnik Vec

Poglavje: Čustva

Učni sklop: Odnos med čustvovanjem in mišljenjem (kognitivne razlage čustvovanja)

Bistveno vprašanje: V kolikšni meri lahko izbiram (nadziram) svoja čustva? Ali se lahko odločim, da se ne bom zaljubil, da me ne bo strah, da se ne bom razjezil ...?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- raziščejo lastno laično razumevanje odnosa med čustvovanjem in mišljenjem,
- raziskujejo odnos med mišljenjem in čustvovanjem z vidika kognitivne perspektive; izgrajujejo razumevanje odnosov med omenjenimi psihičnimi procesi.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
- S-4: raziskuje misli, ki so v temelju čustev in čustva, ki so v temelju misli,
- S-11: prenos uvidov in spoznanj na nova področja,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-18: analiza oz. evalvacija argumentov, interpretacij ali teorij (modelov),
- S-21: kritično branje,
- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-27: primerja in razlikuje ideale od aktualne prakse,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-32: izpeljava verjetnih sklepov, napovedi ali interpretacij;

b) druge veščine:
- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove učencem, da bodo aktivnosti v učni uri usmerjene v raziskovanje odgovora na vprašanje kontrole čustvovanja. Spodbudi k kratkemu razmisleku o bistvenem vprašanju (izbere eno izmed konkretnih vprašanj, npr. Ali se lahko odločim, da bom vesel, žalosten, zaljubljen ...?)	Razmišljajo o zastavljenem vprašanju, odgovor zapišejo, vendar ga v tem trenutku še ne komentirajo ali o njem razpravljajo. V1, V2, S-2, S-30
2	Učence spodbudi k reševanju **učnega lista 1 »V kakšnem odnosu so čustva in mišljenje?«** Učitelj ob konkretnih primerih na učnem listu 1 lahko usmeri pogovor tudi na vprašanja: • funkcionalnosti (ustreznosti/neustreznosti) posameznega emocionalnega odziva v konkretni situaciji (Kdaj je neko čustvo ustrezno, smiselno? Kateri so kriteriji ustreznosti čustvovanja?[28]), • ustreznosti interpretacije dogajanja (Kdaj je neka interpretacija ustrezna?).	Delo ob učnem listu 1 poteka v dvojicah, nato pa v frontalnem pogovoru učenci preverijo svoje sklepe. Razpravljajo o konceptu (ustreznost/neustreznost) čustvenega odziva ter konceptu (ustreznost/neustreznost) interpretacije dogajanja. V2, S-2, S-4, S-11, S-27, S-32, D1, D2
2	Poda navodila za delo z **učnim listom 2 »Kako naj se ne sekiram, če me nekdo žali?«** Kasneje vodi frontalni pogovor o ugotovitvah, do katerih so prišli učenci pri delu v dvojici.	Na temelju Paulovih strukturnih elementov mišljenja analizirajo dialog na učnem listu 2.[29] Delo poteka v dvojicah, kasneje učenci v frontalnem pogovoru preverijo svoje ugotovitve. Razmišljajo o bistvenem vprašanju. Primerjajo ugotovitve, do katerih so prišli v obeh aktivnostih, s svojim prvotnim odgovorom (glej prvi korak).

28 Glej npr. Milivojević 1999, 2007.

29 Predpostavka, na kateri temelji ta vaja, je, da učenci poznajo model strukturnih elementov mišljenja po Paulu, da so ga pred tem že uporabili za analizo kakšnega drugega besedila. Če ni tako, opremi učitelj učence z nekoliko daljšimi navodili oz. pojasnili, o čem morajo razmišljati oz. na katero vprašanje morajo odgovoriti, ko proučujejo posamezni strukturni element mišljenja. Kako vpeljati Paulov model strukturnih elementov mišljenja, glejte v Rupnik Vec in Kompare 2006, str. 121–126.

	Učitelj v tem delu lahko že usmeri učence v raziskovanje odgovora na bistveno vprašanje, pri čemer naj izpostavi tako teoretični kot izkustveni vidik. »Dnevnik kritičnih dogodkov« (vprašanje 7 na učnem listu 2) predpostavlja izkustveno učenje in domače delo. Učitelj v to dejavnost povabi ves razred ali le zainteresirane učence. Pomembno je, da po preteku tedna nameni čas za refleksijo na izkušnjo učencev v tej vaji.	V1, S-21, S-28, S-30, D1, D2
3	Učence usmeri v razmišljanje ob **učnem listu 3 »Moje predpostavke o čustvovanju«.** O vprašanjih 7 in 8 lahko učenci razmišljajo doma, preverijo pa svoje odgovore na eni naslednjih učnih ur. V drugem delu učitelj učence povabi v kritično pisanje besedila. Pred pisanjem jih usmerja v pripravo (vprašanja skupine a na učnem listu 3). Po pisanju pa usmerja učence v vrednotenje besedil (vprašanja v skupini b na učnem listu 3). Pri tem ima na voljo več možnosti: • učenec vrednoti (s pomočjo usmerjevalnih vprašanj) svoje besedilo sam, • učenci vrednotijo besedila drug drugemu in si po tem izmenjajo konstruktivne povratne informacije. Dejavnost lahko nastopa v funkciji poglabljanja razumevanja ali v funkciji preverjanja znanja.	Učenci individualno razmišljajo o vprašanjih na učnem listu 3. Sledi izmenjava izkušenj v paru, nato še frontalni pogovor. Napišejo krajše besedilo, v katerem razpravljajo o odnosu med mišljenjem in čustvovanjem. Pred pisanjem razmislijo o vprašanjih, ki usmerjajo pripravo pisanja, potem ko je besedilo že oblikovano, pa ga vrednotijo, s pomočjo usmerjajočih vprašanj. Vrednotijo svoje besedilo ali besedilo sošolca, odvisno od strategije, ki jo izbere učitelj. V1, V2, S-1, S-4, S-12, S-28, S-30, D1.
4	Učencem v branje ponudi teoretično predstavitev dveh modelov, ki pojasnjujeta odnos med čustvi in mišljenjem, **učni list 4 »Različna pojmovanja čustvovanja oz. kako so čustva prepletena z mišljenjem«.** Ta dejavnost ni nujno sestavina rednega pouka, opravijo jo samo zainteresirani učenci, kot domače delo. V eni naslednjih učnih ur učitelj delo diferencira. Z učenci, ki so teoretične	Kritično berejo predstavitev teoretičnih modelov (domače delo) ter odgovorijo na nekatera vprašanja, ki sledijo teoretski predstavitvi. Odgovore preverijo v pogovoru z učiteljem na eni prihodnjih učnih ur.

	modele prebrali doma, razpravlja o ugotovitvah in odgovorih na nekatera vprašanja, ki sledijo predstavitvi modelov. Ker je vprašanj veliko, se učitelj lahko z učenci že vnaprej dogovori za ožji nabor vprašanj.	V2, S-4, S-18, S-21, S-26, S-29, D3
6	Učence usmeri v kritično branje nekega poljudnega besedila o čustvih. Besedilo izbere sam ali pa v postopek izbiranja vključi učence. V tem primeru učenci doma v revijah iščejo besedila, ki tematizirajo čustvovanje, na naslednji učni uri pa nekateri svoje prispevke kratko predstavijo. Razred skupaj izbere eno izmed razpoložljivih besedil.	Sodelujejo pri iskanju besedila v revijah ter v procesu odločanja o tem, katero izmed najdenih besedil bo predmet analize.
	Ko je besedilo izbrano se učenci razporedijo v tri matične skupine (po približno 10 učencev), vsaka skupina pa dobi smernice za analizo besedila v skladu z eno izmed metod kritičnega branja besedil, zapisane na **učnem listu 5 »Kritična analiza poljudnega besedila o čustvovanju«.** Delo znotraj skupin poteka v paru, nato pa sledi usklajevanje rešitev v celotni skupini.	Analizirajo besedilo o čustvovanju v skladu s smernicami na učnem listu 6, najprej v paru nato pa v fazi usklajevanja znotraj matične skupine.
	V naslednjem koraku se oblikujejo trojice tako, da v vsaki trojki sodeluje en učenec iz matične skupine. Naloga vsakega učenca v trojki je, da sošolcema predstavi rezultate analize besedila v svoji skupini.	Predstavi rezultate analize besedila sošolcema.
	Zadnji korak obsega frontalno vodeno refleksijo o doživljanju in učenju v vaji. Posebno pozornost lahko učitelj nameni razpravi o težavnosti posamezne metode kritičnega branja.	Napravi refleksijo na lastno učenje in spoznanja v vaji. S-21, S-28, D1, D2, D3
7	Ob koncu obravnave celotnega sklopa učitelj povabi učence v individualno razmišljanje o vprašanjih na **učnem listu 6 »Refleksija na obravnavo teme«.** Individualni refleksiji sledi izmenjava izkušnje, ki jo učitelj lahko organizira na različne načine: frontalna razprava, v dvojicah, kratka pisna refleksija, ki jo učenec vloži v portfolio itd.	Učenci individualno razmišljajo o treh vprašanjih, nato pa odgovore izmenjajo z drugimi, na način, ki ga izbere učitelj. S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Raziskovanje odnosa med čustvovanjem in mišljenjem

V kakšnem odnosu so čustva in mišljenje?

Razmislite in odgovorite na vprašanja:

1. situacija
   Matija je sam doma. Nenadoma v spalnici nekaj zaropota.

   Navedi tri načine, na katere bi si Matija lahko razlagal (interpretiral) ropot:
   1. razlaga: Zaropotalo je, ker _____
   2. razlaga: Zaropotalo je, ker _____
   3. razlaga: Zaropotalo je, ker _____

   Predvidite Matijev čustveni odziv ob vsaki razlagi:
   1. Ob 1. razlagi bi Matija verjetno doživljal _____
   2. Ob 2. razlagi bi Matija verjetno doživljal _____
   3. Ob 3. razlagi bi Matija verjetno doživljal _____

Kaj lahko na osnovi tega premisleka sklepate o odnosu med mišljenjem in čustvovanjem?

2. situacija
   Nina opazi, kako se njen fant Filip prešerno smeje in šali v družbi neznanega dekleta.

   Navedi tri različne interpretacije Filipovega vedenja:
   1. Filip se razposajeno smeji, ker _____
   2. Filip se razposajeno smeji, ker _____
   3. Filip se razposajeno smeji, ker _____

   Sklepajte na to, kaj bi Nina doživljala oz. kako bi čustvovala, če bi si dogajanje razlagala tako kot vi:
   1. Ob 1. razlagi bi Nina verjetno doživljala _____
   2. Ob 2. razlagi bi Nina verjetno doživljala _____
   3. Ob 3. razlagi bi Nina verjetno doživljala _____

   Ali bi bil Ninin čustveni odziv v vseh situacijah enak?

   Kakšen sklep o odnosu med mišljenjem in čustvovanjem lahko izpeljete na temelju prejšnje ugotovitve?

   Kako bi v tem trenutku odgovorili na vprašanje: 'Ali se lahko odločim, da se (ne) bom zaljubil?'

   Ali bi se vaš odgovor spremenil, če bi šlo za kako drugo čustvo?

3. situacija

Spomni se na dogodek, ob katerem si doživljal močno čustvo (npr. jezo, strah, zaljubljenost, veselje, ponos ...). Opiši ga.

Kako si to situacijo/dogodek razlagal, da si čustvoval prav na ta način?

Kako bi še lahko interpretiral situacijo? Bi se tvoj čustveni odziv ob tem kaj spremenil?

Kako bi lahko preveril ustreznost (resničnost, verjetnost) te druge interpretacije?

Sklep

Kaj bi na temelju te vaje lahko sklepaš o možnosti nadzora (izbire) lastnega emocionalnega odzivanja na dogajanje?

V kolikšni meri oz. v katerih situacijah zmoreš nadzorovati svoja čustva? Ali bi lahko to veščino pri sebi izpopolnil?

Kako boš v današnji uri pridobljeno znanje uporabil v življenju, zunaj šole? Naredi načrt in ga v prihodnjih dneh uresniči.

Primeri odgovorov

1. situacija

   Če bi Matija pomislil, da je v njegovi sobi zaropotalo, ker je mačka spet podrla dragoceno električno kitaro, bi bil verjetni in smiselni čustveni odziv jeza.

   Če bi Matija pomislil, da v sobo pravkar vstopa vlomilec, bi bil njegov čustveni odziv verjetno strah, ki bi bil tudi smiseln.

   Če bi Matija pomislil, da je zaropotalo, ker je prepih zaloputnil okno, verjetno ne bi doživljal nobenega čustva.

2. Situacija

   Če bi Nina pomislila, da se Filip v družbi dekleta zabava in prešerno smeje, ker mu je všeč ali ker jo želi očarati, kar ogroža njuno zvezo, bi bil verjetni odziv ljubosumje. To bi bil tudi smiselni (ustrezni oz. funkcionalni)[30] odziv, vendar le v primeru, da bi bila njena interpretacija situacije resnična (če bi Filip resnično želel očarati drugo dekle, ker mu je zelo všeč). Če bi bil Filip v družbi razposajen, vendar to ne bi bilo povezano prav s tem dekletom, bi bila Ninina interpretacija napačna, ljubosumje pa nefunkcionalni odziv.

---

30 V tem kontekstu lahko učitelj z učenci razpravlja tudi o ustreznosti/neustreznosti (oz. funkcionalnosti/nefunkcionalnosti) posameznih čustvenih reakcij. Spodbudi razpravo o tem, v katerih situacijah je posamezna čustvena reakcija ustrezna oz. predstavlja funkcionalni (adaptivni, prilagoditveni) odgovor na dogajanje. Npr. ljubosumje je ustrezno (adekvatno, funkcionalno) takrat, kadar oseba zazna, da njegov odnos s pomembno osebo ogroža nekdo tretji in je ta njena zaznava realna (ni izkrivljena oz. napačna interpretacija). Funkcija ljubosumja je, da motivira posameznika k aktivnosti, usmerjeni na ohranitev odnosa s pomembnim drugim (Milivojević, 1999). Učitelj lahko spodbudi razpravo o funkcionalnosti/nefunkcionalnosti posameznega čustvenega odziva tudi za druga čustva. Izčrpno predstavitev posameznih emocij in njihovih funkcij glej v Milivojević, 1999.

Če bi Nina pomislila, da je Filip verjetno v družbi sestrične, ki naj bi prav tega dne prišla iz sosednjega mesta in naj bi jo Filip Nini predstavil, bi verjetno občutila zanimanje.

Na podlagi te vaje lahko sklepamo, da je čustvovanje vsaj deloma pogojeno s kognitivno presojo situacije. Če torej spremenimo interpretacijo dogajanja (pogled na situacijo), lahko vplivamo na čustveni odziv.

Učni list 2: Raziskovanje raznovrstnih pojmovanj o sposobnosti človeka, da nadzira svoja čustva (nadaljevanje)

Kako naj se ne sekiram, če me nekdo žali?

Preberite spodnji dialog in odgovorite na spodnji vprašanji.

Pogovor med prijateljicama o tem, kaj doživljata, če ju nekdo ozmerja:

Saša: Ej, ne prenesem 'tečke' iz 3. A. Danes me je spet nadrla!

Manja: Katere tečke. O čem govoriš?

Saša: Sandra, kapetanka naše rokometne ekipe.

Manja: Aha, vem, vem, katera je. Na videz jo poznam, tako, bolj od daleč, v resnici pa ne. Kaj pa se je zgodilo?

Saša: Zoprna je. Ne mara me in to pokaže vedno, kadar le more. Včeraj me je prav prizadela z neko svojo pripombo.

Manja: Kaj pa ti je rekla?

Saša: Ozmerjala me je, da sem vzvišena in ošabna in naj malo 'spustim kljun in si pristrižem perutničke'.

Manja: Hahaha.

Saša: Zakaj se smejiš?

Manja: Ker je hecno. Ne vem zakaj se sploh sekiraš, izjava neke malo napihnjene najstnice, ki je vstala z levo nogo, pač. Zakaj se ji pustiš sprovocirati?

Saša: No, no, me prav zanima, kaj bi ti v moji koži. Ravno tako bi te kaj takega prizadelo.

Manja: Zaradi take izjave? Si hecna! Nikoli se ne bi obremenjevala s tem. Rekla bi si, to kar sem rekla že tebi – da uboga pač ne zna drugače, da ima probleme s sabo, pa se zato nekaj repenči. Jaz se ne bi ukvarjala s tem, preprosto bi vrgla čez levo ramo.

Saša: Ne reci mi, da tebe nihče ne prizadene z besedami ...

Manja: Včasih me. Če hočem oz. če dopustim, sicer ne! Odločila sem se, da obstajajo bolj pomembni in manj pomembni ljudje zame. In če po meni pljuva nekdo, ki zame ni pomemben – potem ne dopustim, da bi mi njegove besede prišle do živega! Zadnjič mi je npr. Tadej rekel, da sem trapa. Misliš, da se sekiram? Prav nič. Vseeno mi je, kaj govori.

Saša: Blagor tebi, ki se lahko kar takole odločaš, ali boš ali ne boš prizadeta. Mislim, da sama sebe varaš, da si ne priznaš. V resnici si človek itak ne more kar izbrati, kaj bo v nekem trenutku doživljal.

Manja: Ej, zamisli si, da k tebi pristopi neznanec in ti reče, da si 'butelj'. Bi bila ob tem prizadeta? Najbrž ne.

Saša: Seveda bi bila.

Manja: Pa čemu, hudiča. Sploh ne razumem. Meni bi bilo vseeno: kaj je tip meni in sploh me ne pozna ... Torej ne more soditi! Zame je vseeno, kaj govori. Nepomembno!

...

1. Na temelju elementov mišljenja analizirajte zgornji dialog (pod drobnogled vzemite obe dekleti):[31]

   Kaj je temeljni NAMEN vsake od deklet?

   Saša _____

   Manja _____

   Kaj je v opisani situaciji PROBLEM za Manjo in Sašo?

   Saša _____

   Manja _____

   Katere SKLEPE izvajata Saša in Manja?

   Saša _____

   Manja _____

   Katera DEJSTVA (podatke in informacije) so na voljo v opisanem primeru?

   Saša _____

   Manja _____

   Na temelju katerih PREDPOSTAVK izvajata dekleti svoje sklepe?

   Saša _____

   Manja _____

   Kateri so ključni KONCEPTI?

   Saša _____

   Manja _____

   Kakšne so POSLEDICE njunega sklepanja?

   Saša _____

   Manja _____

   Kakšna je PERSPEKTIVA vsake od deklet?

   Saša _____

   Manja _____

2. Sklenite spodnji dialog v možen zaključek.

   _____

   _____

   _____

   _____

31 Učitelj, ki koncept strukturnih elementov mišljenja šele uvaja, lahko učencem ponudi, da analizirajo dialog z vidika manjšega števila le-teh, vsekakor pa naj upoštevajo: problem, predpostavke, dejstva, sklep.

3. Kako bi Manja in Saša odgovorili na vprašanje, ki smo si ga zastavili v začetku ure, npr. »Ali se lahko odločim, da me ne bo strah, da se ne bom razjezil, da bom vesel ...?« Pojasnite.

4. V kolikšni meri oz. v katerih situacijah zmorete nadzorovati svoja čustva? Opišite na konkretnih primerih.

5. V kakšni meri oz. v katerih situacijah se vam sploh zdi smiselno nadzorovati svoja čustva?

6. Naredite načrt, kako bi lahko pridobljeno znanje o čustvih uporabili v vsakdanjem življenju. Za katera čustva se vam zdi pomembno, da bi jih zmogli bolj uravnavati? V katerih situacijah oz. v katerih odnosih?

7. V naslednjem tednu spremljajte svoje doživljanje in pišite DNEVNIK KRITIČNIH DOGODKOV. Vedno, ko se vam zgodi nekaj, kar je za vas neprijetno, kratko zapišite dogodek in ob njem sistematično razmislite:
   a) Zakaj je bil to zate pomemben in zakaj neprijeten dogodek?
   b) Kako si ob tem dogodku doživljal, kako so doživljali drugi vpleteni?
   c) Kaj si storil oz. kaj je bila prva stvar, ki si se je domislil, da bi jo lahko storil?
   č) Zapiši tri stvari, ki bi jih lahko storil, in ovrednoti vsako izmed njih.
   d) Kako lahko dogajanje pojasniš s tem, kar si se do sedaj naučil pri pouku psihologije, in katera znanja ti lahko pomagajo pri vrednotenju izbir in te usmerjajo v akcijo?

Primer odgovora na nalogo 3

Namen:

Sašin namen v tej situaciji je verjetno razbremenitev napetosti, ki jo doživlja ob dogodku s Sandro, kapetanko svojega rokometnega moštva. Manja pa želi prijateljici prisluhniti ter sporočiti svoj odnos do dogodka, ki je drugačen Sašinega. Sašin namen je ohraniti pozitivno predstavo o sebi ter biti deležen spoštovanja s strani drugih.

Problem:

Saši predstavlja problem to, da jo je Sandra zmerjala in označila ('si vzvišena in ošabna ...') Manja vidi problem drugje, v Sašinem pretiranem pripisovanju pomembnosti temu, kar je izjavila Sandra.

Sklep:

Saša sklepa, da ob učiteljičinih besedah ne more ostati neprizadeta. Manja meni, da bi morala Saša prevrednotiti učiteljičine besede.

Dejstva:

Dejstva so: Sandrina izjava, Manjina odločitev ter Manjina izkušnja, da je v situaciji, ko te nekdo ozmerja, mogoče ostati neprizadet.

Predpostavke:

Manja predpostavlja, da je učiteljičina izjava provokacija, ter da ozmerjajo punce, ki vstanejo z levo nogo'. Predpostavlja tudi, da bi se Saša lahko ne odzvala na provokacijo.

Saša predpostavlja, da čustev ne moremo izbirati, da je prizadetost edini možni odziv v situaciji, kadar jo nekdo ozmerja in označi. Predpostavlja, da bi se tudi Manja v podobni situaciji odzvala čustveno.

Koncepti:

Uporabljata in različno razumeta te koncepte: 'punca, ki vstane z levo nogo', provokacija

Implikacije:

Manja v situacijah zmerjanja reagira selektivno; prizadeta je le, če jo zmerja nekdo, ki je zanjo pomemben. Saša se vedno odzove prizadeto, če jo nekdo ozmerja.

Perspektiva:

Saša meni, da učiteljica nima prav ter da čustev ne more izbrati. Manji se zdi, da prizadetost lahko nadzoruje, pomembno zanjo je, kdo je oseba, ki jo ozmerja.

Naloga 3 – odgovor

Saša bi zastopala stališče, da čustev posameznik ne more nadzorovati, jih izbirati, se v konkretni situaciji odločati za svoje čustvene reakcije, saj to v dialogu tudi eksplicitno pove: ' Blagor tebi, ki se lahko kar takole odločaš, ali boš ali ne boš prizadeta. Mislim, da sama sebe varaš, da si ne priznaš. V resnici si človek itak ne more kar izbrati, kaj bo v nekem trenutku doživljal.'

Manjin odgovor pa bi bil verjetno nasproten. Zastopala bi stališče, da je (vsaj nekatera in vsaj v nekaterih situacijah) čustveno reakcijo možno izbrati oz. jo nadzorovati. Na to sklepamo iz njene izjave, da je ljudje, ki zanjo niso pomembni, ne morejo prizadeti oz. da ne izbere čustva prizadetosti, če jo ozmerja nekdo, ki ji je neznan oz. tuj, kar ilustrira v dveh primerih: če jo ozmerja učiteljica, ki zanjo ni pomembna, ali če jo ozmerja nekdo, ki je ne pozna.

Učni list 3: Raziskovanje lastnih predpostavk o čustvovanju

Moje predpostavke o čustvovanju

I. del

Razmislite in zapišite odgovore na spodnja vprašanja in odgovore izmenjajte s sošolcem. Kaj ugotavljate?

1. Kakšne so tvoje predpostavke o čustvovanju? Kateremu dekletu iz vaje na učnem listu 2 si v razmišljanju bolj podoben?
2. Kako se ta prepričanja (predpostavke) odražajo v tvojem razmišljanju, doživljanju in ravnanju? Pojasni na primeru.
3. Kateri od tvojih znancev (prijateljev, sošolcev ...) razmišlja o možnosti nadzora čustev podobno kot ti? Na temelju česa sklepaš na to?
4. Katere predpostavke o naravi čustvovanja so v naši kulturi najpogostejši oz. kaj o možnosti obvladovanja čustev meni večina ljudi? Razišči, kaj o tem navaja literatura, ali pa na temelju ankete ugotovi sam. Kako si razlagaš dobljeni rezultat?
5. Spomni se situacije, ko si se z nekom pogovarjal o tem, kaj si v nekem trenutku razmišljal, doživljal in kako si ravnal? Rekonstruiraj dialog in ga analiziraj z vidika strukturnih elementov razmišljanja: namen, problem, predpostavke, dejstva, sklepi, koncepti itd.
6. S pomočjo virov odgovori na naslednji vprašanji: Katera skupina teorij v psihologiji razlaga, da čustva lahko izbiramo? Kakšna je eksperimentalna potrditev predpostavk te skupine teorij?

II. del

Zamisli si, da si strokovnjak – psiholog – občasni sodelavec revije Osebnost. Urednik te je prosil, da za naslednjo številko napišeš prispevek, ki obravnava prav odnos med čustvovanjem in mišljenjem. Napiši ta prispevek!

Pred pisanjem razmisli o vprašanjih v skupini a »Priprava na pisanje«, potem ko pa bo besedilo končano, ga ovrednoti tako, da odgovoriš na vprašanja v skupini b »Evalvacija besedila«.

a) Priprava na pisanje:
   1. Na katero vprašanje želiš odgovoriti?
   2. Katera bo tvoja temeljna teza?
   3. S kakšnimi dokazi jo boš podprl?
   4. Kako boš v besedilo vključil nasprotne dokaze?
   5. Katere vire boš uporabil?

b) Evalvacija besedila.[32]
   1. Ali je v besedilu jasno izražen namen? Ali pritegne pozornost bralca?
   2. Ali besedilo zagotavlja močne razloge v podporo perspektivi, ki jo zagovarjaš?
   3. Ali so tvoje ideje jasno razvrščene in urejene?
   4. Ali uporabljaš dejstva in primere, da bi podprl svojo tezo?
   5. Ali odgovoriš na morebitne pomisleke (ugovore), ki bi jih lahko nekdo izpostavil?
   6. Ali je vsebina članka prepričljiva? Je ton samozavesten?
   7. Ali tvoj zaključek povzema tvoje stališče in spodbuja k določenim dejanjem?

Učni list 4: Raziskovanje različnih teoretskih modelov, ki ponazarjajo odnos med čustvovanjem in mišljenjem *(samo za zainteresirane učence)*

Različna pojmovanja čustvovanja oz. kako so čustva prepletena z mišljenjem

Prepletenost čustev z mišljenjem pojasnjujejo različne psihološke teorije in modeli. Poglejmo si dva izmed njih.

1. model

Ellisov ABC model (po Nelson-Jones, 1995, str. 265–268) temelji na treh hipotezah:
1. mišljenje in čustvovanje sta tesno povezana,
2. mišljenje in čustvovanje sta tako tesno povezana, da po navadi nastopata skupaj, v krožnem vzročno-posledičnem odnosu in sta v nekaterih pogledih (vendar ne vseh) eno in isto, v smislu, da mišljenje osebe postane njegovo čustvovanje in čustvovanje postane misel;

32 Omenjene smernice za analizo in evalvacijo besedila so splošne, torej uporabne na katerem koli besedilu.

3. mišljenje in čustvovanje temeljita na govoru sebi (self-talk) oz. internaliziranih trditvah. Posameznikove notranje trditve sebi (self-statements) zmorejo oblikovati in spreminjati emocije.

Mišljenje in čustvovanje sta v interakciji z vedenjem, saj se npr. ljudje vedemo na temelju tega, kar razmišljamo in doživljamo, naše vedenje pa kasneje vpliva na mišljenje in čustvovanje. Mišljenje, čustvovanje in ravnanje so redko, če sploh kdaj, popolnoma 'čisti' in razločljivi.

...

ABC se nanašajo na temeljne sestavine modela:

A aktivirajoči dogodek (activating events)
B prepričanja, racionalna in iracionalna (beliefs)
C posledice (consequences): emocionalne in vedenjske

Pred A postavi Ellis še G oz. cilje, ki predstavljajo kontekst dogajanja, za C pa še D (ovirajoča iracionalna prepričanja in E (učinkovita nova filozofija življenja), s čimer poudari možnost spreminjanja in želenega rezultata spremembe.

Ellis razlikuje hladne, tople in vroče misli (cool, warm in hot cognitions). Termine uvede z namenom, da bi ilustriral, kako so misli prepletene s čustvi. Vroče misli vplivajo in oblikujejo bolj intenzivna čustva kot tople ali hladne. Slednje so opisne in ne vključujejo čustev. Tople misli so prepričanja, ki vključujejo vrednotenje hladnih misli, ki je lahko bolj ali manj intenzivno in vpliva na šibkejše ali močno čustveno doživljanje. Eliis kot primer hladnih, toplih in vročih misli navaja naslednji primer: mož, ki opazi nasilnost svoje žene lahko izbere enega treh načinov razmišljanja:

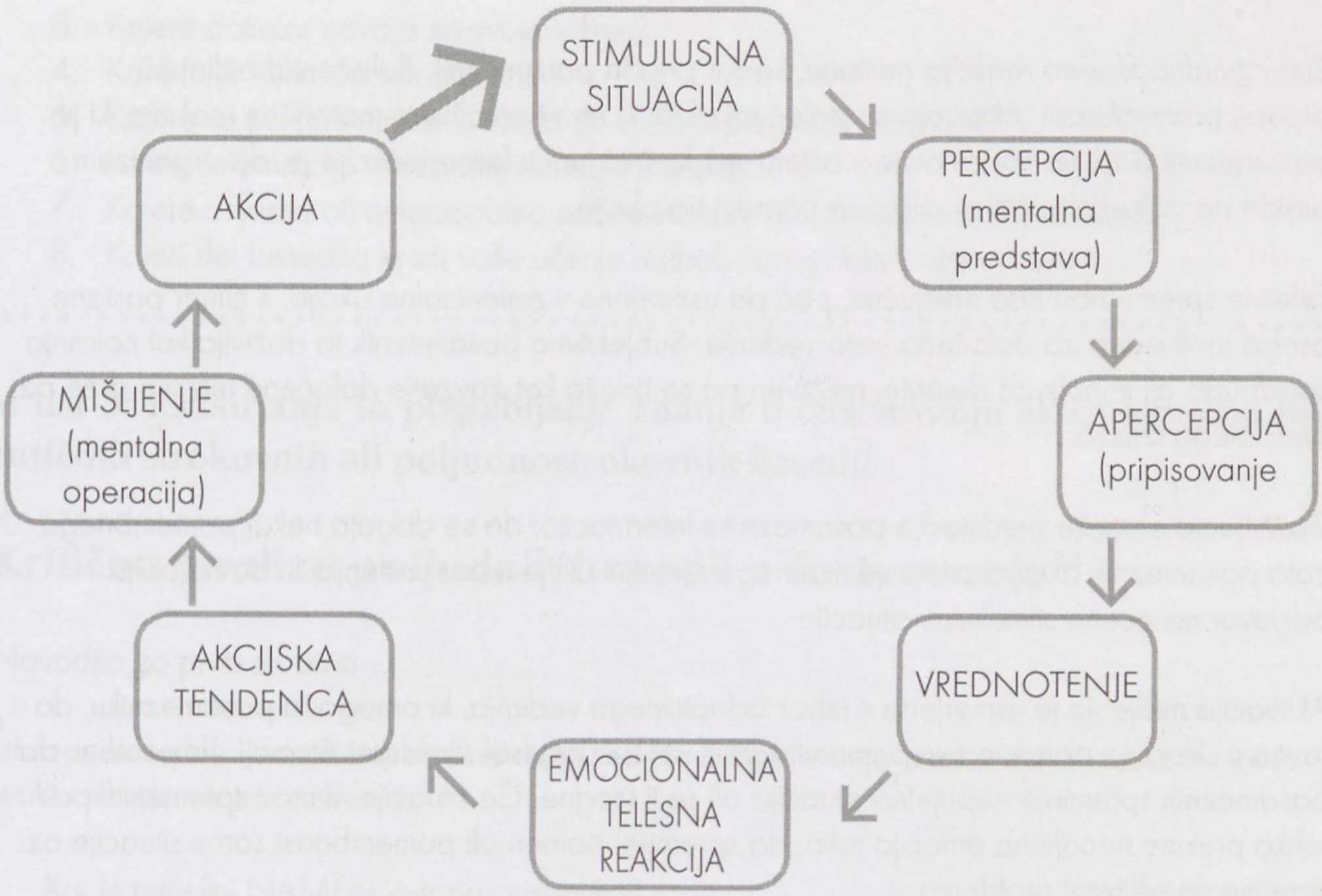
Hladna misel: 'Vidim, da je žena nasilna.'
Topla misel: 'Ne maram njenega nasilnega ravnanja, želim si, da ne bi ravnala tako.
Zoprno, da to počne.'
Vroča misel:'Sovražim njene napade! Ne sme me žaliti!Nima opravičila za to vedenje!
Ubil jo bom!' (Ellis, po Nelson-Jones, prav tam)

V vsakem človeku obstaja napetost med dvema notranjima kreativnima težnjama. Na eni strani teži oseba k ustvarjanju, razvoju in samoaktualizaciji, k realizaciji svojih ciljev, ki temeljijo na racionalnih, zdravih prepričanjih, ki so funkcionalna. Na drugi strani pa teži posameznik tudi k oblikovanju, razvoju in uporabi neracionalnih misli, neustreznih emocij in nefunkcionalnega vedenja. Vendar ima posameznik do neke mere svobodno izbiro, da izkoristi svoje dedne dispozicije ter vplive okolja in tako sodoloča svoje življenjske izide: lahko izbere, da bo razmišljal drugače, bolj učinkovito o tem, kar se dogaja, hkrati pa lahko razmišlja o svojem razmišljanju in na ta način nadzoruje svoje manj funkcionalne življenjske izbire.

2. model

Milivojević pojasnjuje odnose med čustvovanjem, mišljenjem in fiziološkimi odzivi posameznika na temelju modela, ki ga poimenuje krožna emocionalna reakcija - KER-model (1999, 2007). Ta model pojasnjuje čustva kot izraz posameznikovega odnosa do sveta, kot odgovor na dogajanje v okolju. Čustva ne obravnava izolirano, pač pa kot del kompleksnega mehanizma, ki upošteva tako procese, ki se odvijejo pred doživetjem čustva, kot tudi procese, ki mu sledijo. Model predstavlja »rekonstrukcijo dogodkov, ki privedejo do samega čustva in ki se naravno nadaljujejo po čustvu. V tem nizu dogodkov je moč izdvojiti nekaj ključnih segmentov: stimulusno situacijo → zaznava stimulusne situacije → pripisovanje pomena stimulusu → telesna obravnava pomembne informacije → pripravljenost na akcijo __> razmišljanje in izbira vedenja → samo vedenje oz. akcija, usmerjena proti stimulusni situaciji. Gre za kompleksni kognitivni-fiziološko-vedenjski sklop.« (1999, str. 37)

Model krožne emocionalne reakcije prikazuje slika 1.



Slika 1: Model krožne emocionalne reakcije (KER-model), Milivojević, 1999, 2007

Stimulusna situacija je vedno sprememba v okolju. Sprememba, na katero se posameznik odzove, je subjektivna kategorija, kar pomeni, da se ljudje na različne dogodke odzivamo različno. Npr. 'Oseba vozi kolo.'

Da bi oseba lahko reagirala na stimulusno situacijo, jo mora najprej *zaznati*, bodisi zavestno ali nezavedno. Na temelju zaznave nastane mentalna predstava, ki vključuje tako stimulus kot celotno realnost, ki spremlja le-tega. Npr.
'Vidim osebo, ki vozi kolo.'
Posameznik se čustveno odziva tako na mentalne predstave sedanjosti kot na mentalne predstave preteklosti (spomin) ter mentalne predstave vezane na prihodnost (pričakovanje).

Mentalna predstava stimulusne situacije sama po sebi ni pomembna, dokler ji oseba *ne pripiše določenega pomena*. Npr.
'Neznanec je ukradel moje kolo.'
Proces pripisovanja pomena se odvije izjemno hitro, skoraj avtomatično, v skladu s posameznikovim sistemom prepričanj, vrednot, utečenih vzorcev razmišljanja, doživljanja in ravnanja ... Pripisan pomen (interpretacija) je lahko pravilen ali napačen (ni v skladu z realnostjo). Če je pripisan pomen napačen, se odvije mehanizem neustrezne emocionalne reakcije.

Pripisovanju pomena sledi *pripisovanje pomembnosti oz. proces vrednotenja*. Emocija namreč nastane šele, kadar oseba neki pomen stimulusa ovrednoti kot pomemben. Npr.
'Predrznež, kako je mogel? Moje novo kolo, ki je zame tako dragoceno ...!'
Tudi proces vrednotenja se odvije izjemno hitro, kar omogoča posamezniku hitro prilagoditev na hitre pomembne spremembe v zunanjem svetu. Proces vrednotenja je povezan s sistemom vrednot, ki je v veliki meri produkt socializacije in individualizacije, kar pomeni, da smo si ljudje

v tem pogledu različni. Zato lahko stimuluse, ki jim pripisujemo isti pomen, vrednotimo različno in nanje različno emocionalno reagiramo.

Emocionalna telesna reakcija nastane, kadar pripiše posameznik določeni dražljajski situaciji pomembnost. Aktivirajo se določeni občutki ter visceralne in motorične reakcije, ki jih posameznik doživlja kot emocije v ožjem smislu. Namen telesne reakcije je, da organizem preide na višji energetski nivo oz. se pripravi na akcijo.

Telesne spremembe niso naključne, pač pa usmerjene v *potencialno akcijo,* s čimer postane oseba motivirana za določeno vrsto vedenja. Subjektivno posameznik to doživlja kot notranjo spodbudo ali impulz za dejanje, navzven pa se izraža kot zavzetje določene telesne drže oz. obraznega izraza.

Doživljanje emocije predstavlja posamezniku informacijo, da se dogaja nekaj pomembnega, zato posameznik aktivira *mišljenje,* katerega temeljni cilj je izbor vedenja, ki bo najboljši odgovor na oceno stimulusne situacije.

Aktivacija mišljenja je usmerjena v izbor *adaptivnega vedenja,* ki omogoča posamezniku, da ravna v skladu z pomenom in pomembnostjo, ki jo je pripisal stimulusni situaciji. To pomeni, da posameznik spreminja neprijetne situacijo ali se ji izogne. Če situacije ni moč spremeniti, pa lahko prekine neprijetno emocijo tako, da spremeni pomen ali pomembnost same situacije oz. sprejme nerešljivost problema.

Poleg pravkar predstavljenih so v strokovni literaturi opisani še drugi modeli, ki pojasnjujejo odnose med mišljenjem, čustvovanjem in fiziološkimi odzivi posameznika. Zanimivi so tudi eksperimenti, s katerimi so raziskovalci poskušali potrditi svoje hipoteze (glej npr. Lamovec, 1984).

Dejavnost: Uporaba predstavljenih modelov

1. različica:

1. Zamislite si neko ravnanje osebe, ki vam je blizu. Razmislite o možnih načinih razmišljanja ob tem ravnanju oz. oblikujte hladne, tople in vroče misli.
2. Uporabite model krožne emocionalne reakcije pri razlagi katerega od vaših, v zadnjem tednu doživetih, čustvenih odzivov na neko situacijo.

.....

3. Primerjajte oba modela. V čem sta si podobna in v čem se razlikujeta?
4. Razmislite o prednostih in pomanjkljivostih posameznega modela.
5. V katero teoretsko perspektivo v psihologiji bi ju uvrstili?
6. V literaturi poiščite dokaze, ki podpirajo pojmovanje odnosa med čustvi in mišljenjem kot ga pojasnjujejo različni teoretiki kognitivne perspektive.

2. različica

Vsako besedilo analiziraj z vidika spodnjih vprašanj.[33]

---

33 Tudi ta serija vprašanj (podobno kot Paulov model strukturnih elementov mišljenja) predstavlja možen okvir, ki usmerja kritično branje katerega koli besedila, ki ga učitelj lahko uporablja tako v fazi izgrajevanja znanja kot v fazi poglabljanja razumevanja in integracije snovi.

1. Katero temeljno vprašanje obravnava besedilo?
2. Kateri odgovor ponuja?
3. Katere dokaze navaja za svoje trditve?
4. Kakšna je kakovost teh dokazov?
5. Katere so predpostavke, ki naj bi jih bralec sprejel kot »dejstvo«?
6. Katere informacije v besedilu morebiti manjkajo?
7. Katere nejasne ali emocionalno nabite besede so uporabljene v besedilu?
8. Kateri del besedila je za vaše učenje najbolj pomemben? Utemeljite.

Učni list 5: Razširjanje in poglabljanje znanja o čustvovanju skozi kritično branje avtentičnih strokovnih ali poljudnostrokovnih besedil

Kritična analiza poljudnih besedil o čustvovanju[34]

Navodilo za prvo skupino

Izbrano besedilo (članek iz poljudne revije) na temo čustvovanja analizirajte z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja:

Kaj je temeljni NAMEN avtorja prispevka?

_____

Na katero VPRAŠANJE skuša avtor v besedilu odgovoriti?

_____

Katere SKLEPE avtor izvaja? (temeljni sklep, vmesni sklepi)

_____

Iz katerih DEJSTEV (podatkov in informacij) izhaja?

_____

Na katerih PREDPOSTAVKAH temeljijo avtorjevi sklepi?

_____

Katere ključne KONCEPTE uporablja in kako jih opredeljuje?

_____

Kakšne so POSLEDICE avtorjevega sklepanja?

_____

S katere PERSPEKTIVE je napisan prispevek?

_____

34 Opisano strategijo trojne analize poljudnega ali poljudnostrokovnega besedila lahko učitelj uporabi pri obravnavi katere koli teme oz. za analizo katerega koli besedila (tako kot posamezno izmed opisanih metod kritičnega branja besedil). Prednost takšne obravnave je hkratno učenje metod kritičnega branja besedil in možnost njihove neposredne primerjave (na istem besedilu).

Navodilo za drugo skupino[35]

Izbrano besedilo (članek iz poljudne revije) na temo čustvovanja analizirajte z vidika naslednjih temeljnih elementov:

1. korak: *Opredelitev pojmov*
   Naštej vse pojme, katerih pomen ti ni povsem jasen. Razišči jih, zapiši njihove opredelitve.

2. korak: *Izjava o avtorjevem sporočilu*
   Zapiši svojo različico temeljnega sporočila avtorja besedila.

3. korak: *Identifikacija temeljnih tem*
   Identificiraj podteme v besedilu.

4. korak: *Razprava o temeljnih temah in podtemah*
   Zapiši kratko izjavo o temeljni ideji znotraj posamezne pod-teme. Oblikuj vprašanje, ki bi ga v zvezi z vsako teh tem zastavil.

5. korak: *Povezovanje gradiva z drugim znanjem.*
   Zapiši pomen ali uporabnost tega znanja za razumevanje drugih konceptov. Identificiraj katere druge ideje besedilo potrjuje, jim nasprotuje ali jih razširja.

6. korak: *Aplikacija gradiva*
   Zapiši, kako bi lahko gradivo (novo znanje, ideje) uporabil v svojem življenju – preteklem, sedanjem, v prihodnosti oz. kakšen implikacije ima ta članek za tvoje lastne intelektualne interese in poklicno raziskovanje.

7. korak: *Evalvacija avtorjeve predstavitve*
   Zapiši svoje doživljanje in evalvacijo besedila.

Navodilo za tretjo skupino

Izbrano besedilo (članek iz poljudne revije) na temo čustvovanja analizirajte z vidika naslednjih temeljnih elementov:

1. Kaj je temeljna ideja avtorja? O čem nas želi prepričati?
2. Identificirajte avtorjeve sklepe in razloge zanje.
3. Ovrednotite resničnost razlogov/predpostavk (implicitnih in eksplicitnih premis).
4. Ocenite zanesljivost avtoritet, na katere se avtor sklicuje.
5. Razmislite o dodatnih dokazih, ki podpirajo ali zmanjšujejo trdnost sklepa.
6. Ocenite ustreznost uporabljenih primerjav.
7. Oblikujte lastne sklepe.
8. Ovrednotite podprtost sklepov z razlogi.

35 Smernice za analizo besedila so oblikovane na temelju Hillovega procesnega načrta za vodenje razprave (LTD oz. Learning through discussion method). Podrobnejšo predstavitev metode lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 340–342.

Učni list 6: Refleksija

Refleksija na obravnavo teme[36]

Kako si doživljal obravnavo te teme (učne ure, posamezne dejavnosti)? Prosim pojasni.

- Zainteresirano
- Angažirano
- Pomembno
- Indiferentno
- Zdolgočaseno
- _____
- _____

Katere vrste mišljenja je od tebe zahtevala obravnava te snovi?

- Zapomniti si podrobnosti
- Oblikovati raznovrstna vprašanja (kakovostna)
- Najti temeljno idejo
- Raziskovati predpostavke
- Raziskovati dokaze
- Primerjati perspektive
- Interpretirati
- Podpreti interpretacije z dokazi
- _____
- _____

Kaj si se naučil ob obravnavi te teme? Pojasni!

- Informacije?
- Pomembne ideje?
- Miselne veščine?

Literatura in viri

1. Crawford, A., Saul, E. W., Mathews, S. in Makinster, J. (2005). Teaching and Learning Startegies for the Thinking Classroom. New York: The International Debate Education Association.
2. Lamovec, T. (19 84). Emocije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
3. Milivojević, Z. (2007). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Sedmo razšireno izdanje. Novi Sad: Psihopolis institut.
4. Nelson-Jones, R. (1995). The Theory and Practice of Counselling. 2.nd.ed. London: Cassell.
5. Paul, R., Elder, L. (2001). Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. New Jersey: Prentice Hall.

13. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

36 Shema za refleksijo je univerzalna in jo je smiselno uporabljati vedno znova, kot zaključek vsake učne ure ali vsaj vsakega tematskega sklopa. Učenec uri veščino refleksije, osmišlja sodelovanje pri učni uri, ozavešča novo pridobljeno znanje in veščine (npr. miselne), učitelj pa pridobi dragoceno informacijo o počutju in vpogledu oz. učenju dijakov.

Drugo poglavje

3 MOTIVACIJA

- Zunanja in notranja motivacija: *Če ti obljubim bonbonček, ali potem boš ...?* (Tanja Rupnik Vec)
- Storilnostna motivacija: *Kako moje razumevanje vzrokov učnega uspeha in neuspeha vpliva na motivacijo za nadaljnje učenje?* (Tanja Rupnik Vec))
- Duševne obremenitve: *Stres - rešuje ali uničuje?* (Marija Krajnc)
- Soočanje z duševnimi obremenitvami: *Kako se učinkoviteje spopadati s problemi?* (Mojca Logonder)

Zunanja motivacija: Če ti obljubim bonbonček, ali potem boš ...?

Tanja Rupnik Vec

Poglavje: Motivacija

Učni sklop: Zunanja in notranja motivacija

Bistveno vprašanje: Kako naj vplivam na to, da storiš, kar želim?

Različice: Kaj naj storim, da ti storiš, kar želim? Kaj dobiš, če storiš, kar želim? Me motivirajo drugi ali se motiviram sam? Kako naj se motiviram za ...? Kako naj se pripravim do tega, da bi storil nekaj, kar mi je skrajno odveč? Kako naj motiviram starše, da ... ? Kako naj motiviram drugo osebo, da stori, kar želim?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo lastno razumevanje motivacije; spoznajo nekatera splošno razširjena naivna pojmovanja o motivaciji ter ozaveščajo svoja; izgrajujejo razumevanje motivacije, ki je v skladu s sodobnimi znanstvenimi pojmovanji motivacije,
- izgrajujejo razumevanje pojmov: notranja in zunanja motivacija, dejavniki motivacije, strategije vplivanja na motivacijo,
- izgrajujejo razumevanje vpliva nagrajevanja in kaznovanja na motivacijo posameznika.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju čustev in čustev, ki so v temelju misli;
- S-10: premišljeno posploševanje,
- S-11: primerjanje analognih situacij: prenos uvidov in spoznanj na nova področja in v nove situacije,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-17: postavljanje vprašanj za poglobljeno raziskovanje tematike,
- S-18: analiza oz. evalvacija argumentov,

- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju – uporaba kritične terminologije,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-33: ovrednotenje dokazov in navajanje dejstev;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija (veščine pogovora: poslušanje, oblikovanje idej, utemeljevanje ...).

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj na zanimiv način napove cilje učne ure. Učence izzove z nekaj vprašanji, npr.: Ali ste že kdaj poskušali vplivati na motivacijo drugega? Na kakšen način? Kadar želite vplivati na neko odločitev staršev – kaj storite? Kako uspešni ste pri tem? ltd.	Sodelovanje v pogovoru, ki poteka frontalno.
	Drugi možni uvod v temo, po napovedi cilja in izpostavitvi bistvenega vprašanja: Učitelj uporabi **učni list 1 »Vem/predpostavljam – želim vedeti – naučil sem se«**. Učencem razdeli učni list 1, sam pa na tablo nariše enako tabelo z rubrikami: »Vem«, »Želim vedeti«, »Sem se naučil«. Učence povabi, da v dvojicah razmislijo najprej o tem, kaj že vedo o motivaciji, nato pa še, da oblikujejo vprašanja oz. da razmislijo, kaj bi o tej temi želeli vedeti. V kasnejšem frontalnem pogovoru v ustrezni rubriki niza njihove predloge. K tretji rubriki se vrne povsem na koncu obravnave učnega sklopa, v fazi refleksije o tem, kaj so se naučili (zato je zapisa na pano boljša rešitev kot zapis na tablo, saj obravnava teme traja več učnih ur). Lahko pa takšno uvajalno aktivnost uporabi le za posamezno učno uro, pri čemer bolj operacionalizira začetno vprašanje.	V dvojicah razmislijo, kaj že vedo o motivaciji. Ozaveščajo svoje predpostavke o motivaciji. Na učiteljevo pobudo to kasneje povedo frontalno. Kasneje razmislijo, kaj v zvezi z motivacijo jih zanima in oblikujejo vprašanja. Posredujejo jih frontalno, da jih učitelj zabeleži na pano. V1, S-17, D1, D2
2	Učence spodbudi, da odgovorijo na vprašanja na **učnem listu 2 »Pojmovanja motivacije«.**	Individualno delo, ozavešča in preiskuje lastna prepričanja o naravi motivacije ter dokazih zanje.

	Na temelju odgovorov učencev spodbudi razpravo, v kateri spodbuja učence, da se ob vsaki postavki soočijo nasprotujoča si mnenja in utemeljitve zanje (svoje utemeljitve soočijo učenci, ki so na postavko odgovorili pritrdilno s tistimi, katerih odgovor je nikalen). Spodbuja učence k identifikaciji in vrednotenju dokazov za njihova prepričanja, usmerja jih v to, da uvidijo zmotnost le-teh. Smiselno je, da učitelj učence opozori na izreko, ki podpira vztrajanje mita, in jih spodbuja, da uporabljajo oblike, iz katerih je jasno razvidno razmerje med akcijo in reakcijo (npr. namesto 'učitelj motivira učence' raje 'učitelj vpliva na motivacijo učencev' ali namesto 'prijatelj me je motiviral za ...' raje 'prijatelj je s svojim navdušenjem vplival na to, da sem se odločil za ...').	V frontalnem pogovoru razpravljajo o motivacijskih mitih: argumentirajo svoje izhodiščne pozicije ter ozaveščajo potencialne zmote v svojih prepričanjih. Razmišljajo o vrsti lastnih utemeljitev ter jih soočajo z utemeljitvami iz literature, ki jih v razgovor, sklicujoč se na teoretska izhodišča in vire, prispeva učitelj. Izgrajujejo razumevanje motivacije kot notranjega dogajanja, na katero pa vplivajo tako različni notranji dejavniki (notranja motivacija) kot tudi različni zunanji dejavniki (zunanja motivacija). V1, V2, S-4, S-10, S-12, S-18, S-28, S-30, D2
3	Učence spodbudi k delu z u**čnim listom 3 »Strategije vplivanja učitelja na učno motivacijo učenca«**.[37] Organizira skupinsko delo, večkrat opozori na čas, nato pa spodbudi frontalno razpravo. V letej omogoči vsem skupinam, da predstavijo svoje ideje in spodbudi diskusijo o posebej zanimivih ali (potencialno) spornih strategijah. Razpravi o tem, kaj lahko učitelj stori za dvig motivacije učencev, naj nujno sledi razprava o tem, kaj lahko stori učenec sam, da bi vplival na lastno motivacijo. Na ta način se vrne k izhodiščni razpravi, mitu o odgovornosti za motivacijo in napove vajo o storilnostni motivaciji (glej poglavje ...).	Delo v skupinah: učenci najprej nizajo ideje (nevihta možganov) o tem, kako lahko učitelj vpliva na njihovo motivacijo. V drugem delu o idejah razpravljajo in jih vrednotijo z vidika pomembnosti ter z vidika realnosti. S spiskom idej se skupina vključi v frontalno razpravo. V1, V2, S-19, D2

37 Učitelj to vajo svobodno spreminja. Zanimiva bi bila tudi različica: Strategije vplivanja na lastno učno motivacijo (kako naj se motiviram?) ali splošnejša različica strategije vplivanja na motivacijo. Naslovu vaje priredi navodilo na učnem listu 2.

4	V uvodu v vajo spodbudi krajšo diskusijo o teh vprašanjih: »Kakšen pomen ima za vas nagrada? Kako vpliva na vaše notranje zanimanje za neko dejavnost? Kakšne nagrade si najbolj želite?«	Sodeluje v razpravi in ozavešča svoj odnos do nagrajevanja in kaznovanja.
	Napove analizo eksperimenta ter učence spodbudi k delu z **učnim listom 4 »Vpliv nagrade na motivacijo«**.	Individualno delo, nato delo v skupini.
	Spodbudi frontalno razpravo o ugotovitvah v vaji. Učence še posebej usmerja v evalvacijo eksperimentov ter v uporabnost in implikacije pridobljenih znanj v vsakodnevnem življenju.	V2, V3, S-1, S-11, S-28, S-30, S-33, D1, D2
5	Spodbudi učence k delu z **učnim listom 5 »Kako naj vplivam na motivacijo drugega?«.**[38]	Delo v dvojicah, nato sodelovanje v frontalno vodeni razpravi.
	Organizira razpravo o ugotovitvah, izmenjavo mnenj. Smiselno je, da pomemben delež pozornosti nameni pogovoru o vrstah argumentov, s katerimi so zagovarjali izbrane strategije, ter pogovor usmerja v oblikovanje splošnih ugotovitev. Ob nalogi 1 na tem delovnem listu spodbudi tudi razpravo o konstruktivnih in nekonstruktivnih načinih ravnanja ob soočanju z obremenitvami. Naloga 2 utegne biti težavna (npr. dostopnost literature). Učitelj učencem pomaga tako, da jih usmerja v identifikacijo temeljnega principa, ki je v osnovi izbrane strategije, in nato v iskanje eksperimentalnih ugotovitev v zvezi s tem v literaturi.	Uporablja znanje o motivaciji in načinih vplivanja na motivacijo na konkretnih primerih. Niza strategije, jih vrednoti in utemeljuje njihovo domnevno učinkovitost. Napravi refleksijo o rabi kritične terminologije v dejavnosti.
	Spodbudi refleksijo o tem, kaj so se učenci ob obravnavi te tematike naučili, kako se njihov pogled sedaj razlikuje od tega, kar so razmišljali in doživljali pred tem, ter kako bodo svoje znanje uporabili v resničnosti, zunaj šole, v odnosih s starši, prijatelji, znanci.	Samorefleksija. V1, V2, V3, S-11, S-28, S-33, D1, D2

38 Korak 3 in korak 5 sta podobna. Učitelj lahko izvede le enega, vajo, predvideno v drugem koraku, pa da učencem za domače delo.

Učni listi

Učni list 1:[39] Preiskovanje obstoječih predpostavk o motivaciji ter oblikovanje vprašanj, ki bodo usmerjala učenje

Vem – želim vedeti – naučil sem se

Različica 1

MOTIVACIJA

Vemo/predpostavljamo	Želimo vedeti	Naučili smo se

39 Opomba za učitelja: Opisano tehniko (različica 1 in 2) V-Ž-N (vemo - želimo vedeti - naučeno; angl. K-W-L: know-want to know-learn; različica 1, glej v Crawford in sod., 2005) lahko uporabimo za strukturiranje obravnave celotne snovi katere koli teme. V našem primeru smo jo nekoliko modificirali, saj smo rubriki »Vemo« dodali še »Predpostavljamo«, s čimer želimo poudariti potrebnost spodbujanja učencev v razlikovanje dejstev od interpretacij oz. razlikovanje strokovnega znanja od subjektivnih teorij in jih usmerjati v preverjanje usklajenosti slednjih z 'uradnimi' znanji. Druga modifikacija tehnike je predstavljena v različici 2. Njena prednost je, da učitelj usmeri pozornost učencev ne zgolj na znanje, pač pa tudi na spretnosti oz. veščine, ki jih ob obravnavi neke teme učenec razvija oz. uporablja.

Najbolj tipična uporaba ene ali druge različice: Ob začetku uvodne učne ure v poglavje povabi učitelj učence k razmisleku o tem, kaj o temi že vedo. Učenci prosto asociirajo, delo poteka v dvojicah, ki kasneje posredujejo svoje asociacije frontalno, učitelj pa jih napiše na pano. V tej fazi je smiselno, da učitelj spodbuja učence k razlikovanju dejstev od interpretacij oz. predpostavk. Dejstva vpisuje v prvi stolpec z modro, predpostavke pa z rdečo. V različici dva usmeri pozornost še v vidik veščin oz. spretnosti (npr. v tem poglavju: »kadarkoli lahko mamo pripravim do tega da ...« itd.).

V nadaljevanju razmišljajo dvojice o tem, kaj želijo o temi vedeti oz. katere veščine ali strategije usvojiti. Oblikujejo vprašanja, ki jih učitelj zapiše v drugi stolpec. Doda svoja vprašanja, tudi sugestije, da se katera od spornih predpostavk preveri.

Pano visi v razredu ves čas obravnave učne teme. Učitelj in učenci ga uporabljajo tako, da nova znanja sproti vpisujejo v tretjo rubriko in hkrati označujejo vprašanja, ki so bila odgovorjena (učenci lahko svoj napredek beležijo v zvezek). Ob koncu obravnave teme napravijo učenci refleksijo glede svojih dosežkov, identificirajo morebitna neodgovorjena vprašanja in se z učiteljem dogovorijo, kako bodo ravnali vnaprej (kdo in na kakšen način bo raziskal in kasneje posredoval drugim odgovore na morebiti neodgovorjena vprašanja, kaj storiti, da bi uresničili morebiti neuresničene želje v rubriki »želim, da bi zmogel ...« itd.).

Različica 2

	Sedaj	Želja	Potem
Znanje (vem - želim vedeti - naučil sem se)			
Spretnosti in veščine (zmorem - želim, da bi zmogel - zmorem več)			

Učni list 2: Preiskovanje nekaterih predpostavk o motivaciji

Pojmovanja o (učni) motivaciji[40]

Navodilo:
Obkrožite odgovor ob spodnjih trditvah, ki se bolj sklada z vašim mnenjem:[41]

1. Kadar se ne vpletem v aktivnost, nisem motiviran. DA NE
2. Učitelj me motivira. DA NE
3. Grožnja spodbudi mojo motivacijo za učenje. DA NE
4. Če sem bolj motiviran, se bolje učim. DA NE

Soočite svoje odgovore in utemeljitve le-teh s sošolčevimi.

---

40 Gre sicer za splošne mite, ki pa so v tem primeru omejeni na učno motivacijo. Učitelj lahko postavke posploši na širše področje motivacije oz. na problem odgovornosti za lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje v celoti (npr. Drugi me motivirajo. Lahko me razjeziš, prestrašiš, naučiš ...) Več o tem v Bečaj 1990 ali Rupnik Vec, 2004.

41 Učitelj, ki ne bi želel razpravljati o tej tematiki, saj je - pa čeprav implicitno - postavljen v situacijo vrednotenja lastnih strategij, lahko spremeni vajo v splošnejšo obliko, npr. strategije vplivanja staršev na ... ipd.

Učni list 3: Raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na učno motivacijo

Strategije vplivanja na učno motivacijo[42]

Navodilo:

1. Kako lahko učitelj vpliva na vaš notranji interes za svoj predmet oz. za določeno temo? Napišite strategije vplivanja, ki naj jih uporablja. V prvi fazi ne vrednotite idej.

2. Ko boste imeli spisek, ideje še enkrat premislite in jih ovrednotite: Katere so prednosti in pomanjkljivosti vsake izmed njih? V končni izbor uvrstite le tiste, ki so realne in smiselne in ki so za vas resnično pomembne.

3. Razpravljajte o rezultatih vaše skupine v splošni razpravi.

Učni list 4: Raziskovanje vplivov nagrajevanja na učno motivacijo

Vpliv nagrade na notranjo motivacijo

Navodilo:

1. Odgovorite na spodnja vprašanja:
   - Kako po vašem mnenju na motivacijo vpliva nagrada? Utemeljite.
   - Kakšne vrste dokaz ste navedli?
   - Katere dokaze bi še lahko raziskali, da bi dobili bolj zanesljiv odgovor na zgornje vprašanje vpliva nagrade na motivacijo?

2. Preberite opis eksperimenta in odgovorite na vprašanja.

»Vpliv zunanjih nagrad na notranjo motivacijo učenca predstavlja pomembno področje raziskovanja motivacije. V klasičnih eksperimentih, ki so raziskovali to vprašanje, so Lepper in njegovi sodelavci so predšolskim otrokom omogočili risanje s prav posebnimi svinčniki in večina otrok se je nad uporabo le-teh zelo navdušila. S temi otroki so nadaljevali eksperiment. Otroke so razdelili v tri skupine: prvi skupini so obljubili nagrado, če bodo s temi pisali narisali risbico za obiskovalce, druga skupina je dobila isto nagrado kot presenečenje (nagrada ni bila odvisna od risbe), tretja skupina pa ni bila nagrajena. V naslednjih štirih dneh so opazovalci skrbno beležili proste dejavnosti vseh treh skupin otrok. Ugotovili so, da so otroci, ki so bili za risanje nagrajeni, spontano risali za približno polovico manj časa kot otroci, ki so bili nagrajeni po naključju, in otroci, ki sploh niso bili nagrajeni. Avtorji so sklepali, da obljubljena nagrada za aktivnost, za katero je otrok že tako ali tako notranje motiviran, lahko zmanjša notranji interes s tem, ko začne otrok pričakovati nagrado za nekaj, kar je pred tem počel popolnoma samoiniciativno.«
(Lepper in sod., po Slavin, 2000, str. 345)

---

42 Postavke se nanašajo na učno situacijo oz. učno motivacijo. Učitelj lahko izhodiščne predpostavke pretvori v splošnejšo obliko, če mu tako bolj ustreza.

Vprašanja:

- Kaj je bilo v tem eksperimentu temeljno raziskovalno vprašanje?
- Kaj so avtorji ugotovili?
- Ali ta raziskava potrjuje vašo predpostavko in vaše izkušnje?

Evalvacija eksperimenta:

- Kako je potekal eksperiment?
- Navedite potencialno sporne okoliščine, ki bi po vašem mnenju lahko vplivale na rezultat.
- Kaj bi o eksperimentu še morali vedeti, da bi lahko presodili njegovo kakovost? Navedite morebitne manjkajoče podatke v tem kratkem poročilu o eksperimentu.

3. Kot nadaljevanje razmišljanj v prejšnji dejavnosti preberi spodnje besedilo in odgovori na vprašanja:

Slavinova (2000, str. 354, modif.):
»Pri razumevanju rezultatov Lepperjeve (zgoraj opisane) študije je pomembno, da obnovimo pogoje raziskave. Učenci izbrani za sodelovanje v študiji so bili tisti, ki so kazali notranjo motivacijo za uporabo v študiji uporabljenih pisal; tisti, ki interesa niso kazali, so bili iz študije izključeni. Upoštevati je treba tudi, da je risanje s temi svinčniki dejavnost, ki ni podobna običajnim šolskim nalogam. Mnogi učenci doma zelo radi rišejo. A le peščica, tudi najbolj zagnanih za šolo, neodvisno preučuje slovnico, dela matematičvne probleme ali se uči valence kemijskih elementov. Dalje, mnoge izmed naših najbolj ustvarjalnih in notranje motiviranih znanstvenikov so v času šolanja močno spodbujali z ocenami, nagradami na raznih tekmovanjih in šolninami za študij in tako rekoč vsi uspešni umetniki so bili na neki način spodbujani za svojo umetnost. Raziskave na starejših učencih, ki so izvajali bolj šolskim podobne dejavnosti, niso potrdile ugotovitev Lepperja in sodelavcev (Cameron in Pierce, 1994, 1996; Eisenberger in Cameron, 1998). V resnici pogosta uporaba nagrad spodbuja notranjo motivacijo, še posebej, če so nagrade skladne s kakovostjo dosežka in ne le posledica sodelovanja v dejavnosti (Deci in RYan, 1985; Lepper, 1983), če jih učenec zaznava kot priznanje njegove kompetentnosti (Rosenfield in sod., 1980), če naloga ni posebej zanimiva (Morgan, 1984) ali če so nagrade nematerialne, npr. priznanje (Cameron in Pierce, 1994; Chance, 1992).
Rezultati raziskav, osredotočenih na učinke zunanjih nagrad na notranjo motivacijo, napeljujejo na previdnost pri uporabi materialnih nagrad (Kohn, 1996; Lepper, 1998; Ryan in Deci, 1996). Starši in učitelji naj bi se izogibali materialnim nagradam, kadar niso nujne. Pogosto so zunanje nagrade učinkovite v fazi, ko učence vpeljujemo v učne dejavnosti, vendar jih moramo umakniti, ko začnejo otroci v aktivnosti uživati in biti v njej uspešni (Stipek, 1993).«

Vprašanja za razpravo:

- Kaj je temeljni namen besedila?
- Katero tezo utemeljuje?
- Kakšne dokaze navaja v prid tej ideji?
- Katere protidokaze navaja?
- Katerih pomembnih podatkov ne navede?
- V kolikšni meri so izpostavljene trditve skladne s tvojo izkušnjo?

4. Kako bi lahko naučeno uporabili v življenju?

Učni list 5: Raziskovanje strategij vplivanja na motivacijo v različnih življenjskih situacijah

Kako naj vplivam na motivacijo drugega?

Navodilo:
Na temelju vsega, kar ste se naučili, razpravljajte o spodnjih situacijah. Upoštevajte tudi trditev: *Posameznik je motiviran za tisto vedenje, ki utrjuje neko njegovo vrednoto in se izogiba vedenju, ki jo spodbija.*

1. Poiščite učinkovite strategije vplivanja na razmišljanje, doživljanje in ravnanje akterjev v spodnjih situacijah. Svoje ideje utemeljite. Ob vsaki utemeljitvi navedite vrsto le-te ter premislite njene prednosti in pomanjkljivosti.[43]
   - Sestri si za zabavo posodila majico, ki jo zelo rada nosiš, pa jo je uničila (rdeč madež, ki se ga ne da izprati). Čeprav ji je žal, se ji ne zdi potrebno, da bi – poleg opravičila – storila še kar koli drugega. Jezna si in prepričana, da ti mora škodo na neki način povrniti (npr. kupi novo majico, odstopi svojo ...), ti iz svoje žepnine kupiti novo majico. Katere strategije bi lahko uporabila, da bi dosegla cilj. Utemelji učinkovitost izbranih strategij.
   - Rad bi, da gresta s punco na morje, ona pa ima raje hribe in je na morje prav nič ne mika. Kako bi ravnal, da bi vplival na njeno pripravljenost za počitnikovanje na morju? Utemelji svoje ravnanje.
   - Rada bi, da bi bil tvoj partner bolj pozoren do tebe. Na kakšne načine bi poskušala vplivati na njegovo ravnanje? Utemelji.
   - Izberi poljubno situacijo, v kateri bi želel vplivati na vedenje drugega. Opiši jo in pojasni, kako bi ravnal. Utemelji svoje izbire.

2. Za eno izmed zgoraj navedenih strategij vplivanja (npr. obljuba nagrade, grožnja, vplivanje na odnos ...) poiščite v literaturi raziskave, ki bi podprle vašo tezo o domnevni učinkovitosti izbrane strategije, oz. raziskave, ki bi jo ovrgle.

3. Kako bi lahko _____ vplival na tvojo motivacijo za _____? Domisli se neke dejavnosti, za katero te je nekdo skušal nekoč prepričati, pa ti je bila odveč.
   - Razmisli, kaj je bilo tisto, zaradi česar nikakor nisi želel početi te stvari.
   - Kako bi se morala spremeniti situacija/okoliščine/ti sam, da bi se le-tega vendarle lotil?
   - Zapiši strategije, s katerimi bi te lahko izbrana oseba 'prepričala', da se spustiš v predlagano. Kaj pa bi ob tem moral storiti sam?

4. Poglejte vaše odgovore na listu. Preverite, ali ste v razmišljanju uporabljali kritično terminologijo oz. pojme, ki nakazujejo, da ste razmišljali kritično (argument, premisa, dokaz, sklep ...). Katere termine ste uporabili, katere pa bi morda še lahko?

---

43 Za to, da bi učenec lahko smiselno opravil ta del vaje, mora imeti nekatera znanja o kakovosti v argumentaciji. Če jih ob obravnavi te tematike še nima, naj učitelj učencu zagotovi učni list z opisi vrst in kakovosti dokaznega gradiva. Vaja za vpeljavo koncepta 'kakovost dokaznega gradiva' je opisana tudi v Rupnik Vec in Kompare 2006, str. 242-243.

Literatura in viri

1. Bečaj, J. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
2. Crawford, A., Saul, E. W., Mathews, S. in Makinster, J. (2005). Teaching and Learning Startegies for the Thinking Classroom. New York: The International Debate Education Association.
3. Dweck, C. (2000). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Hove, E. Sussex: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
4. Franken, R. E. (1998). Human motivation. 4. izd. London: Brooks/Cole Publishing Company.
5. Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
6. Lamovec T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
8. Maslow, A. H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.
9. McCombs, B. L., Pope, J. E. (1994). Motivating Hard to Reach Students. Washington, American Psychological Association.
10. McLean, A. (2003). The Motivated School. London: Paul Chapman Publishing.
11. Raffini, J.P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.
12. Rupnik Vec, T. (2004). Miti o motivaciji in »Prenehajmo že vendar otroke motivirati.« Vzgoja in izobraževanje, XXXV, 4, str. 13–18.
13. Slavin, R. E. (2000). Educational Psychology. Theory and practice. 6.ed. Boston, London: Allyn and Bacon.
14. Wlodkowski, R. J. (1986). Motivation and teaching. New York: National Education Association.
15. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Storilnostna motivacija: Kako moje razumevanje vzrokov učnega uspeha in neuspeha vpliva na motivacijo za nadaljnje učenje?

Tanja Rupnik Vec

Poglavje: Temeljni duševni procesi

Učni sklop: Motivacija

Bistveno vprašanje: Kako si po navadi razložim lastni uspeh ali neuspeh?

Različice: Kako si razlagam šolski uspeh in šolski neuspeh in kako to vpliva na motivacijo za šolsko delo? Kako moje razumevanje vzrokov učnega uspeha in neuspeha vpliva na motivacijo za nadaljnje učenje?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- izgrajujejo razumevanje pojma storilnostna motivacija,
- izgrajujejo razumevanje vpliva nekaterih dejavnikov na motivacijo za šolsko delo: vpliva razlage šolskega uspeha in neuspeha na motivacijo za učenje ter vpliva pojmovanj o naravi inteligentnosti na učne cilje in na ravnanje v situacijah reševanja problemov,
- razširjajo in poglabljajo svoje znanje o motivaciji.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja kritične terminologije:

- S-18: analiza oz. evalvacija argumentov,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-21: kritično branje: razjasnjevanje in/ali kritika besedila,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-33: ovrednotenje dokazov in navajanje dejstev,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- veščine sodelovanja in komunikacije,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
	Spodbudi učence k delu za **učnim listom 1 »Storilnostna motivacija«.** Učni list je sestavljen iz več nalog. Nalogo 1 lahko učitelj kot uvod v delo opravi tudi frontalno (in ne v sklopu dela v skupinah, kot je predvideno).	Delo v skupinah po štirje učenci. Učenec oblikuje pojem storilnostna motivacija. Seznani se z enim izmed eksperimentov o storilnostni motivaciji ter iz njega izvaja posledice za starševsko vlogo. V1, S-18, S-19, S-24, S-35, D1, D2.
	Organizira delo z **učnim listom 2 »Kako si razlagamo šolski uspeh in šolski neuspeh in kako to vpliva na motivacijo za šolsko delo?«.** Učni list lahko učitelj po potrebi prilagaja z odvzemanjem ali dodajanjem nalog ali vprašanj.	Učenci delajo najprej individualno, nato v dvojicah (ali v skupini), sledi pa še frontalna izmenjava, ki učitelju omogoča, da učence usmerja v izpeljavo smiselnih sklepov. V2, V3, S-21, S-30, S-33, S-35, D1, D2
	Učitelj učence spodbudi, da v poljudnostrokovnih ali strokovnih revijah poiščejo besedilo, ki obravnava motivacijo, besedilo pa, prebrano, prinesejo s seboj k naslednji učni uri. Učence razporedi v skupine in jim poda navodilo za delo na u**čnem listu 3 »Analiza poljudnoznanstvenega besedila o motivaciji po metodi LTD«.** Po koncu dejavnosti usmerja frontalno razpravo o izkušnji in učenju v dejavnosti.	V strokovni reviji poiščejo besedilo o motivaciji in ga prinesejo k pouku. V manjši skupini (po štiri učence) drug drugemu kratko predstavijo izbrana besedila, nato pa izberejo eno, ki je za vse najbolj zanimivo. Do naslednje ure to besedilo preberejo vsi, nato pa izvedejo razpravo v skladu z navodili na učnem listu 3. Napravijo refleksijo o doživljanju in učenju v opisani dejavnosti. V3, S-21, D1, D2, D3

Učni listi

Učni list 1: Razvoj razumevanja pojma storilnostna motivacija

Storilnostna motivacija – naučena ali pridobljena?

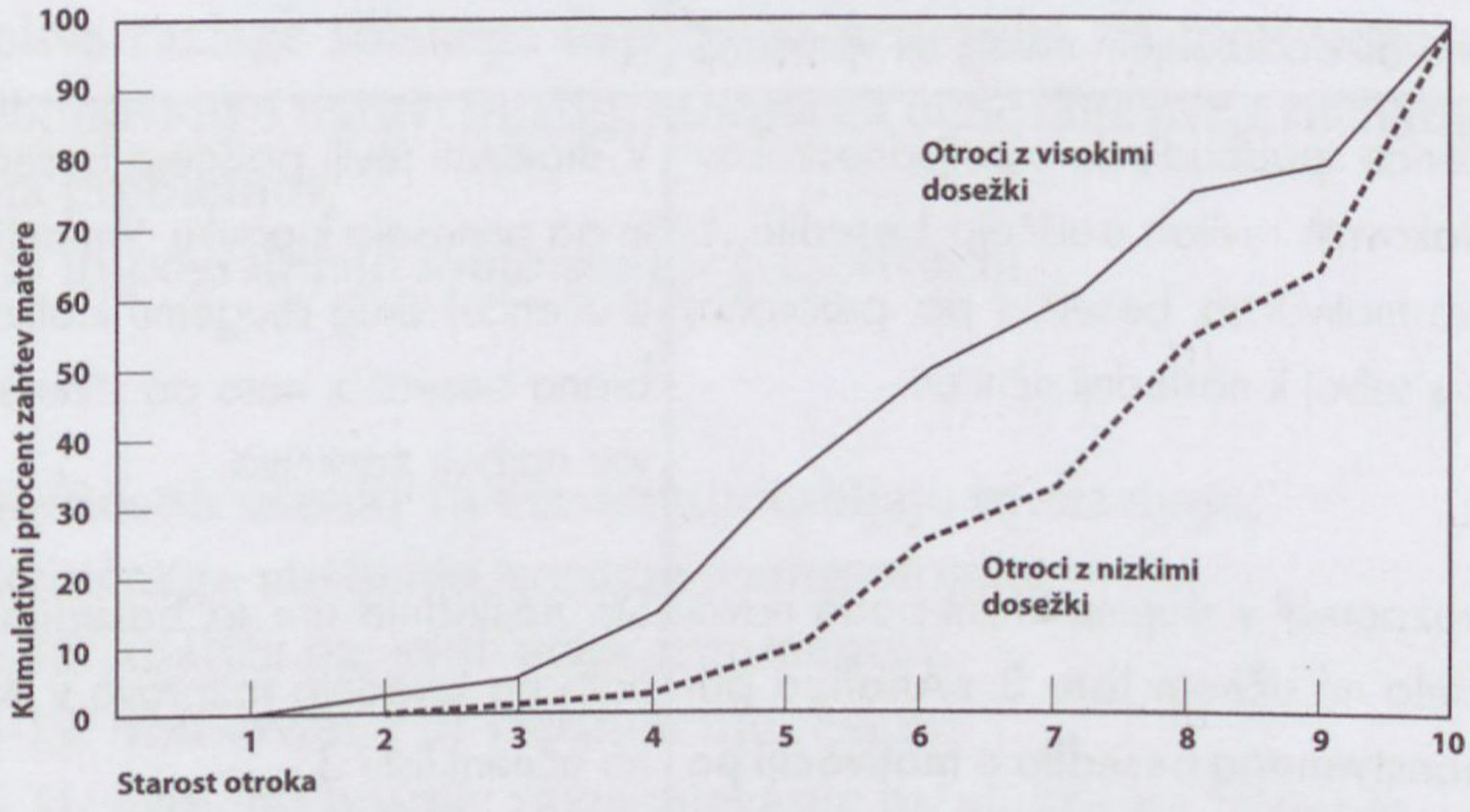
1. Ali ste že kdaj slišali za pojem STORILNOSTNA MOTIVACIJA? Razmišljajte o tem, kaj bi lahko pomenil, in zapišite svojo opredelitev. _____

   _____

   Primerjajte svojo opredelitev z uradno opredelitvijo v učbeniku ali drugem strokovnem viru.

2. V učbeniku (Kompare in sod., 2001) je v poglavju o motivaciji zapisano: »Storilnostna motivacija je razmeroma trajna osebnostna lastnost, ki se razvije v otroštvu, približno med tretjim in osmim letom starosti.«
   - Razmislite o tem, v katerih pogojih se razvije storilnostna motivacija. Kako lahko starši spodbujajo razvoj storilnostne motivacije? Svoje odgovore utemeljite. Bodite pozorni na uporabo kritične terminologije.
   - Razmislite o tem, kakšne vrste dokazov ponujate (izkušnja, eksperiment, anekdota ...).
   - Katera vrsta dokazov v vaši argumentaciji morda manjka? Kako si boste te dokaze zagotovili?

3. Da imajo starši resnično velik vpliv na razvoj storilnostne motivacije pri otrocih, dokazuje spodnja raziskava (McClelland, Atkinson, Clark in Lowel, 1953, po Franken, 1998, str. 373), katere rezultate prikazuje spodnji graf. Preberite ta graf in razberite, kaj pravijo podatki.



   a) Kaj se lahko na temelju te raziskave naučite za svojo prihodnjo starševsko vlogo?
   b) Kaj bi bilo smiselno še preveriti, preden se dokončno odločite, kako boste ravnali kot roditelj? Zastavite nekaj vprašanj, ki so še relevantna v procesu sprejemanja te vaše odločitve.

4. Kakšna je tvoja storilnostna motivacija? Razmisli o različnih področjih.

5. Kako bi lahko storilnostno motivacijo raziskovali? Zamislite si raziskavo s tega področja in napravite eksperimentalni načrt.

Učni list 2: Razvoj razumevanja vpliva razlage šolskega uspeha in neuspeha na motivacijo učenca

Kako si razlagamo šolski uspeh in šolski neuspeh in kako to vpliva na motivacijo za šolsko delo?

1. S storilnostno motivacijo je povezan tudi šolski uspeh oz. neuspeh. V tej vaji bomo šolski uspeh in neuspeh opredelili tako: a) ŠOLSKI USPEH so vsi tisti rezultati, s katerimi si zadovoljen, b) ŠOLSKI NEUSPEH pa so vsi tisti rezultati, s katerimi nisi zadovoljen. Lahko si zadovoljen s posameznim dosežkom ali oceno, ki ni nujno visoka, ali pa si nezadovoljen z visoko oceno, pomembno je le, kako določen dosežek doživljaš sam.

V ustrezni stolpec spodnje tabele vpiši vsaj tri šolske rezultate (dosežke), ki si jih v zadnjem času zabeležil v šoli. Za vsakega oceni, v kolikšni meri so k njemu prispevali naslednji dejavniki:

a. sposobnosti (inteligentnost)
b. prizadevanje
c. težavnost naloge
č. sreča
d. strah
e. _____

ŠOLSKI USPEH:_____	ŠOLSKI NEUSPEH:_____
ŠOLSKI USPEH:_____	ŠOLSKI NEUSPEH:_____
ŠOLSKI USPEH:_____	ŠOLSKI NEUSPEH:_____

Vprašanja za analizo odgovorov in razpravo s sošolci:

a) S katerimi teh dejavnikov si največkrat pojasnil svoj uspeh (npr. sposobnost, težavnost naloge ...)? S katerimi dejavniki si najpogosteje pojasnil svoj neuspeh?

b) Nekateri navedenih dejavnikov so notranji (npr. sposobnosti, prizadevanje), drugi pa so zunanji (npr. sreča, težavnost naloge). S katero skupino dejavnikov si najpogosteje pojasnil svoj uspeh/neuspeh? Obstaja v tvojih razlagah uspeha ali neuspeha morda kakšna razlika?

c) Preveri, ali tudi tvoje razlage potrjujejo ugotovitve strokovnjakov, da pri razlagi lastnih uspehov/neuspehov ljudje sistematično delamo napako, pri kateri prevzemamo več odgovornosti za svoj uspeh kot za neuspeh, kar pomeni, da si neuspeh po navadi razlagamo z zunanjimi, uspeh pa z notranjimi vzroki?

č) Kako po tvojem mnenju vrsta razlage uspeha ali neuspeha vpliva na motivacijo za šolsko delo? Opiši svojo izkušnjo.

d) Svobodno podvomi v svoje razlage uspeha neuspeha, npr. »Kaj če ni res, da sem bil neuspešen zaradi ..., pač pa zaradi ...?« Kako bi spremenjena razlaga vplivala na tvojo učno motivacijo?

e) Primerjaj svoje ugotovitve z ugotovitvami sošolcev.

f) Zapiši temeljna spoznanja o tem, kako si po navadi razlagaš vzroke za lastni uspeh/neuspeh, v svoj portfolio. Išči alternativne razlage, predvsem takšne, ki bi pozitivno vplivale na tvojo motivacijo.

2. Ta vprašalnik je oblikovan z namenom, da bi raziskali nekatera vaša pojmovanja o inteligentnosti. Zato ni pravilnih in napačnih odgovorov, pomembno je le vaše stališče. Na spodnjih lestvicah označite, v kolikšni meri se s posamezno trditvijo strinjate oz. se ne strinjate.

a) Ljudje imamo določeno količino inteligentnosti in ne moremo storiti kaj dosti, da bi jo spremenili.

1———2———3———4———5———6
Močno se Se strinjam Nekoliko Nekoliko Se ne Močno se ne
Strinjam se strinajm se ne strinjam strinjam strinjam

b) Ne glede na to, kdo si, lahko pomembno spremeniš svojo inteligentnost.

1———2———3———4———5———6
Močno se Se strinjam Nekoliko Nekoliko Se ne Močno se ne
Strinjam se strinajm se ne strinjam strinjam strinjam

c) Lahko se naučiš novih reči, vendar ne moreš spremeniti svoje temeljne inteligentnosti.

1———2———3———4———5———6
Močno se Se strinjam Nekoliko Nekoliko Se ne Močno se ne
Strinjam se strinajm se ne strinjam strinjam strinjam

č) V pomembni meri lahko spremeniš temeljni nivo svoje inteligentnosti.

1———2———3———4———5———6
Močno se Se strinjam Nekoliko Nekoliko Se ne Močno se ne
Strinjam se strinajm se ne strinjam strinjam strinjam

Vprašanja za razpravo:

a) Ali lahko ljudje svojo inteligentnost spremenimo? Je torej inteligentnost nekaj, kar nam je dano, ali nekaj, na kar lahko z učenjem, vajo in treningom močno vplivamo? Razpravljajte s sošolci.

3. Nekateri avtorji, npr. Dweck, 1999, v raziskavah ugotavljajo, da lahko razumemo razlike v dosežkih in sposobnostih med ljudmi, če razumemo, kako si ljudje razlagajo izvore svojih dosežkov in sposobnosti. Nekateri pojmujejo svoje sposobnosti kot veščine in znanje, ki ga imajo: »Tako sem in to lahko storim.« Drugi pojmujejo sposobnosti kot zmožnost, da znanja in veščine pridobijo: »Poglej, kaj vse sem dosegel. To je dober znak, da lahko še več v prihodnosti!« Posamezniki v prvi skupini razumejo svoje karakteristike, še posebej intelektualne, kot dane, fiksne (teorija o fiksni inteligentnosti), drugi pa kot spremenljive (teorija o spremenljivi inteligentnosti). Prav pojmovanje narave inteligentnosti pa pomembno vpliva na vrsto ciljev, ki si jih posameznik zastavlja, ter na ravnanje v problemskih situacijah.

   Učenci s teorijo fiksne inteligentnosti so naravnani na dosežke. Njihov temeljni cilj je dokazati, da zmorejo, in na ta način dobiti potrditev oz. se izogniti negativni sodbi. Če svoje sposobnosti ocenjujejo kot visoke, obvladujejo situacijo: iščejo izzive in vztrajajo. Če svoje sposobnosti ocenjujejo kot nizke, doživljajo občutke nemoči, v situacijah reševanja problemov pa niso vztrajni.

   Učenci s teorijo spremenljive inteligentnosti pa so naravnani na samo učenje, njihov cilj je povečati lastne sposobnosti, napredovati. To jim je bolj pomembno kot sam rezultat. Ne glede na to, kako zaznavajo svoje sposobnosti, so jim problemi v izziv, aktivno jih iščejo, ob ovirah v problemskih situacijah pa vztrajajo.

   Spodaj je opisan eden izmed številnih eksperimentov, s katerimi je avtorica raziskovala opisani odnos med otrokovim pojmovanjem inteligentnosti in njegovim vedenjem, kadar rešuje šolske probleme. Analiziraj ta eksperiment, ki ga opisuje ena od avtoric (Dweck, 1999, str. 21, skrajšano in prirejeno) in ga kritično ovrednoti.

   »V eni od študij smo merili učenčeve teorije inteligentnosti, tako da smo jih spraševali, ali soglašajo ali ne s tej podobnimi trditvami: »Tvoja inteligentnost je nekaj, na kar ne moreš vplivati.« Kasneje smo istim učencem v reševanje ponudili tri naloge in jih prosili, da povedo, katero bi najraje reševali. Prva naloga je bila lahka, na dosežek naravnana, opisana kot »dovolj lahka, da ne boš naredil napake«. Druga naloga je bila težka, na dosežek naravnana, opisana kot: »naloga, v kateri si dober, vendar je hkrati toliko zahtevna, da pokaže, kako bister si«. Tretja naloga pa je bila na učenje naravnana in je odražala željo, da bi se učenec naučil nekaj novega, celo za ceno, da v njej ni uspešen in izpade neumen. Opisana je bila kot: »težko, novo in drugačno – lahko boš zmeden in delal napake, toda lahko se boš naučil nekaj novega in koristnega«.

   Učenci so lahko izbrali katero koli nalogo. Poudarili smo, da so vse izbire enako sprejemljive. Zanimalo nas je, ali bodo učenci z različnimi teorijami inteligentnosti izbirali različne vrste nalog. Bodo učenci s teorijo nespremenljive inteligentnosti skušali ohranjati vtis, da so pametni, tako da bodo izbirali lažje naloge? Bodo učenci s teorijo o spremenljivi inteligentnosti poskušali razvijati svoje sposobnosti tako, da bodo izbirali zahtevnejše naloge, ki jim bodo to omogočale, tudi za ceno trenutnega neuspeha?

   Našli smo tesno povezanost med učenčevo teorijo inteligentnosti in izbiro tipa nalog: bolj ko so učenci verjeli, da je inteligentnost fiksna, bolj so izbirali lahke naloge, naravnane na dosežke, in bolj ko so učenci verjeli, da je inteligentnost spremenljiva lastnost, bolj so izbirali zahtevnejše, na učenje in izboljšanje svojih sposobnosti naravnave naloge.

V študiji z učenci osmih razredov npr. je več kot 80 % učencev s teorijo o fiksni inteligentnosti izbralo na dosežek naravnano nalogo, 50 % vseh pa je izbralo zelo lahko na dosežek naravnano nalogo. To pomeni, da se je bilo manj kot 20 % teh učencev pripravljeno naučiti se nekaj novega, če je to učenje vključevalo tveganje, da bodo pri tem (kratkoročno) neuspešni.«

Vprašanja za razpravo:

a) Kaj je bilo v tej študiji raziskovalno vprašanje? Katere so bile temeljne hipoteze?
b) Katere podatke o tej študiji bi še bilo smiselno pridobiti za boljšo presojo vrednosti njenih rezultatov?
c) Kaj v tej študiji bi bilo možno napraviti drugače?
č) Katera morebitna nova vprašanja se ti porajajo ob branju te študije?

Učni list 3: Kritično branje poljudnostrokovnega besedila o motivaciji

Analiza poljudnoznanstvenega besedila o motivaciji po metodi LTD[44]

Preberite besedilo in ga analizirajte v skladu s spodnjimi smernicami. Najprej naj ga prebere vsak sam, nato ga v dvojicah analizirajte, nato pa se v četvericah primerjajte ugotovitve.

Besedišče

Katere neznane, zanimive, nejasne, besede in pojme uporablja avtor?

Vodilna misel

Kaj je vodilna ideja obravnavanega besedila? Temeljno sporočilo?

Glavne in stranske teme

Določite glavne in stranske teme in kratko povzemite njihovo sporočilo.

Aplikacija – druge situacije

Povežite ideje avtorice z idejami drugih avtorjev oz. s svojim predznanjem. Kako besedilo potrjuje to, kar že veste? Kaj je za vas novega oz. katere ideje so v nasprotju z vašim predznanjem?

Aplikacija – lastna izkušnja

Kako bi lahko ideje avtorice uporabili v svojem vsakdanjem življenju in pri svojem bodočem delu?

Vrednotenje – besedilo

Ovrednotite besedilo po različnih kriterijih, ki jih samostojno opredelite vnaprej.

Vrednotenje – skupine in posameznik

Ovrednotite učinkovitost skupine pri tej vaji in lastni prispevek.

---

44 Metoda je univerzalna. To dejavnost lahko uporabite večkrat v letu, pri obravnavi različnih tematskih sklopov. Več o tej metodi lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare (2006), str. 340 – 342.

Literatura in viri

1. Dweck, C. (1999). Self-Theories. Their Role in motivation, Personality and Development. Essays in Social Psychology. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
2. Franken, R. E. (1998). Human motivation. 4. izd. London: Brooks/Cole Publishing Company.
3. Lamovec T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
5. McCormick, C. B. in Pressley, M. (1997). Educational Psychology. Learning, Instruction, Assessment. New York, Harlow, England: Longman.
6. McLean, A. (2003). The Motivated School. London: Paul Chapman Publishing.
7. Slavin, R. E. (2000). Educational Psychology. Theory and practice. 6.ed. Boston, London: Allyn and Bacon.
8. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Duševne obremenitve: Stres – rešuje ali uničuje?

Marija Krajnc

Poglavje: Čustva in motivacija
Učni sklop: Stres

Bistveno vprašanje: Nas stresni odziv uničuje ali rešuje? V kolikšni meri so raznovrstne šolske situacije zame stresne?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci :

- spoznajo značilnosti stresa,
- izgrajujejo razumevanje distresa in eustresa,
- ozaveščajo stresogenost različnih dejavnikov v šolskih situacijah.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:
- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-4: raziskuje misli, ki so v temelju čustev in čustva, ki so v temelju misli,
- S-16: vrednotenje zanesljivosti vira informacij,
- S-21: kritično branje,
- S-22: kritično poslušanje,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik;

b) druge veščine:
- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
	V predhodni uri da domačo nalogo – v časopisih, v revijah in na internetu poiskati primerne članke na temo STRES ter jih prinesi k naslednji uri. Besedilo naj bo jedrnato, praviloma naj ne presega dveh strani.	Domače delo – iskanje ustreznega gradiva, seznanjanje z vsebino izbranega besedila. V1, D3

1	Napove temo in cilje s postavitvijo bistvenega vprašanja. V frontalnem pogovoru preveri domače delo in na podlagi teh informacij dijake razdeli v skupine (4–6 dijakov). Dijake seznani z dejavnostmi in jih usmeri v delo z **učnim listom 1 »Stres«.** Lahko pa učitelj dejavnost še drugače strukturira in usmeri učence v kritično branje teh besedil, sledeč kateri od metod kritične analize besedil.[45]	Drug drugega seznanijo s svojim besedilom, nato pa si ta besedila razdelijo in nadaljujejo z individualnim delom. Ob branju beležijo pomembne informacije, nejasnosti in odprta vprašanja. V1, V2, S-1, (S-21), S-29, D3
2	V frontalnem pogovoru z dijaki povzame temeljna spoznanja. Poda navodilo za primerjanje in dopolnjevanje spoznanj, zapisano tudi na **učnem listu 2 »Stres – povzetek skupine«.**	Po skupinah s pomočjo učnega lista 1 in učbenika presojajo zanesljivost vira informacij, pomembnost podatkov, izluščijo bistvena spoznanja in neskladja v informacijah. V1, V2, S-16, S-29, D2
3	V frontalnem pogovoru privede dijake do ciljev – spoznati in razumeti stres.	Skupine predstavijo svoje sklepe in oblikujejo skupne zaključke. V1, V2, D2
4	Poda navodila za reševanje vprašalnika na **učnem listu 3 »Stres v šolskih situacijah«.**	Individualno odgovorijo na vprašalnik. V3, D1
5	Dijake pripravi na obdelavo lastnega vprašalnika in obdelavo podatkov v skupini. Vodi frontalni pogovor o rezultatih mini raziskave. Vprašanja učitelja: Zakaj doživljamo stres v šoli? Zakaj so razlike v stopnjah obremenitve pri dijakih in v doživljanju eustresa in distresa? Spodbuja kritično poslušanje: Ali to pomeni ...? Ali lahko razložiš ...?	Pregledajo svoje odgovore in obdelajo svoj vprašalnik. Sodelujejo pri zbiranju in obdelavi rezultatov v skupini. Vključijo se v pogovor, ki ga vodi učitelj. Primerjajo svoje odgovore z rezultati sošolcev oz. oddelka. Razmišljajo, se vključujejo v pogovor, interpretirajo ... V2, V3, S-4, S-22, D2

45 Več o metodah kritičnega branja besedil lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 120–121 in 338–341 ali v tem priročniku pri obravnavi naslednjih učnih tem: a) V kolikšni meri lahko nadziram svoja čustva? (učni list 5) ali Smeh je pol zdravja (učni list 3).

Učni listi

Učni list 1: Raziskovanje in oblikovanje pojma »stres«

Stres

Navodilo: Vsakdo kratko predstavi svoje besedilo (kratek povzetek ter kje ga je dobil in zakaj ga je izbral). Nato vsak izbere svoje besedilo in ga natančneje preuči: besedilo natančno prebere, v njem poišče ustrezne informacije (glede na zahteve a in b) in jih zapiše. Zabeleži tudi nejasnosti in vprašanja, ki se mu porajajo ob delu z besedilom.

a) Opredeli stres. Kaj ga povzroča – kateri so najpogostejši stresorji? Kakšne vrste stresa razlikujemo?

b) Opiši potek stresa oz. kaj se pri stresu dogaja v psihološkem in fiziološkem smislu (v doživljanju in v telesu). Kakšne so lahko posledice stresa? Kako obvladamo stres?

Učni list 2: Raziskovanje in izgradnja konceptov: stres, potek stresa, posledice stresa in obvladovanje stresa

Stres – povzetek skupine

Navodilo: V skupini s pomočjo zapisov posameznika na učnem listu 1 in s pomočjo učbenika obdelajte eno od zahtev – a ali b. (Ustrezno podčrtajte!) Izpostavite glavna spoznanja, pogovorite se o nejasnostih in odprtih vprašanjih v besedilu.

a) Opredelitev stresa. Najpogostejši stresorji. Vrste stresa.
b) Potek (faze) stresa – prilagoditveni sindrom. Posledice stresa. Obvladovanje stresa.

Poročilo skupine

1. Zapišite pomembna dejstva (glede na zahteve), ki predstavljajo skupna spoznanja.

2. Zapišite pomembne razlike oz. neskladja v informacijah ter možne dvome v trditve.

Učni list 3: Refleksija o stresogenih dejavnikih v šoli

Stres v šolskih situacijah

Vprašalnik

Navodilo: Pri vsaki situaciji oceni, koliko bi te obremenjevala. Napiši številko – stopnjo obremenitve v ustrezno kolono.

Stopnja obremenitve: 0 – me sploh ne obremenjuje, 1 – me malo obremenjuje, 3 – me obremenjuje, 4 – me zelo obremenjuje

Št.	Situacije	0	1	2	3	4
1	Pri šolski uri predstaviš referat.					
2	Pišeš kontrolno nalogo.					
3	Si vprašan za oceno.					
4	Dobiš ukor razrednika.					
5	Spreš se s sošolci.					
6	Učitelju se zlažeš, da ti je slabo, in se opravičiš.					
7	Ne dovolijo ti iti na maturantski izlet.					
8	Dobiš slabo oceno.					
9	Neopravičeno izostaneš od pouka.					
10	Sošolci se ti posmehujejo.					

I. Tvoji rezultati
   1. Izračunaj aritmetično sredino tvoje ocene obremenitve. M = _____
   2. Najpogosteje izbrana ocena obremenitve: _____
   3. Situacija, ki te najbolj spodbuja pri šolskem delu – številka: _____
   4. Situacija, ki predstavlja največjo oviro za šolsko delo – številka: _____

II. Rezultati skupine
   1. Izračunajte aritmetično sredino ocene obremenitve za skupino. M = _____
   2. Najpogosteje izbrana ocena obremenitve v skupini: _____
   3. Situacije, ki člane skupine najbolj spodbujajo pri šolskem delu – številke: _____
      _____
   4. Situacije, ki za člane skupine predstavljajo največjo oviro za šolsko delo – številke: _____
      _____

III. Razmisli: Je stres v šoli potreben? Koliko nam stres koristi? Bi lahko preprečil negativni stres?

Literatura in viri

1. Hayes, N. in Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Kompare, A. in sod. (2006). Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.
3. Kompare, A. in sod. (2006). Psihologija: spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
4. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Traven, S. (2005). Premagovanje stresa. Ljubljana: GV založba.

Soočanje z duševnimi obremenitvami: Kako se učinkoviteje spopadati s problemi?

Mojca Logonder

Poglavje: Motivacija

Učni sklop: Dinamika osebnosti, konstruktivno in nekonstruktivno odzivanje na duševne obremenitve

Bistveno vprašanje: Kako bi izboljšali svoje odzivanje v problemskih situacijah?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- razvijajo razumevanje o načinih soočanja z duševnimi obremenitvami,
- ugotavljajo, kakšni načini odzivanja pri njih prevladujejo in kateri dejavniki so takšen način odzivanja oblikovali,
- razlikujejo med konstruktivnimi in nekonstruktivnimi odzivi in jih ponazorijo s primeri,
- spoznavajo, katera čustva doživljajo drugi ob njihovih nekonstruktivnih odzivih,
- učijo se bolj konstruktivnih načinov odzivanja,
- uporabijo nova znanja za izdelavo smernic za učinkovitejše soočanje z obremenitvami v prihodnje.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju čustev, in čustev, ki so v temelju misli,
- S-11: primerjanje analognih situacij: prenos uvidov in spoznanj v nove situacije,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja in preiskovanje prepričanj, argumentov,
- S-20: analiza in vrednotenje aktivnosti ali politik,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini,
- komunikacija,
- ustvarjalnost.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj razdeli učence v skupine po 4-5 oseb. Spodbudi jih k reševanju **učnega lista 1 »Kako ravnam v problemskih situacijah?«**. Če imajo dijaki težave pri zamišljanju problemskih situacij, jim poda primere takšnih situacij iz virov (opomba 1). Učitelj učence, ki še ne poznajo metode nevihte možganov, seznani s to metodo in predvsem s pravilom, da se idej v prvi fazi ne vrednoti. Ker je za dijake po navadi najtežje združevanje reakcij v kategorije, jim učitelj v nižjih letnikih lahko sugerira možne kategorije (opomba 2). Zaželeno pa je, da dijaki vsaj poskusijo sami razvrščati po kategorijah, predvsem četrtošolci. Učitelj učence skozi pogovor o utemeljitvah usmerja v izpeljavo sklepov in posplošitev o značilnostih konstruktivnega in nekonstruktivnega soočanja, potem pa še preverjanje le-teh v literaturi (primerjava z učbenikom).	Učenci po skupinah zapisujejo problemske situacije iz vsakdanjega življenja in skušajo na folijo zapisati tri takšne, ki so članom posamezne skupine najbližje. V procesu nevihte možganov predlagajo, kako bi se lahko odzvali ljudje v takšnih situacijah. Pri tem skušajo biti izvirni in produktivni, moderator pa si načine reagiranj zapisuje na folijo s ključnimi besedami pod navedbo problemske situacije. Individualno si izpišejo tisti način, na katerega bi se v takšni situaciji najverjetneje odzvali sami. Po skupinah klasificirajo reakcije na foliji v smiselne kategorije, utemeljujejo, zakaj neko vedenje sodi v določeno kategorijo, in sintetizirajo značilnosti posamezne kategorije ter jih primerjajo z opisi v virih. V1, V2, V3, S-1, S-20, D2, D4
2	Učitelj usmeri učence k reševanju **učnega lista 2 »Kako se največkrat odzovem?«.**	Skozi analizo svojih običajnih reagiranj v problemskih situacijah učenec spozna, da poleg ustaljenih obstajajo še druge, boljše možnosti odzivanja, in se jih uči uporabljati. Spoznava tudi, kateri dejavniki so oblikovali dosedanji prevladujoč način odzivanja na duševne obremenitve in kakšen je vpliv teh dejavnikov v sedanjosti. V2, S-1, S-4, S-11, S-28, , D1
3	Učitelj organizira igro vlog **(učni list 3 »Kakšna čustva povzročajo različne oblike reagiranja na probleme?«)** po skupinah za spoznavanje doživljanja sebe in drugih v problemskih situacijah in prepoznavanje pomanjkljivosti v posameznikovem vedenju. Skupina naj ima po štiri do pet oseb.	Skupinsko delo poteka v skladu z navodili na učnem listu 3. Pomembno je, da se učenci čim bolje vživijo v vloge, ki jih igrajo, zato je priporočljivo, da si jih izberejo sami. Dijaki, ki imajo odpor do igre vlog, naj raje opravljajo vlogo opazovalcev.

	Ker za vsa navedena vprašanja učitelj po navadi pri pouku nima dovolj časa, izbere in podrobneje obravnava samo nekatere od podanih različic na učnem listu 3 – glede na aktualne cilje, značilnosti dijakov ... Usmerja razpravo in izmenjavo mnenj ob ugotovitvah o čustvih, ki jih sprožajo določeni odzivi. Pri ugotavljanju najbolj priljubljenih načinov odzivanja na problemske situacije posebno pozornost posveti pogovoru o vrstah argumentov, s katerimi učenci zagovarjajo konstruktivnost posameznega načina, in pogovor usmerja v smeri povzemanja splošnih ugotovitev.	Učenci sodelujejo v pogovoru o vplivu čustev na reagiranje in odkrivajo, kakšno vedenje je pri njihovih vrstnikih najbolj zaželeno. Zaradi želje po socialni sprejetosti med vrstniki že to spoznanje vpliva tudi na analizo pomanjkljivosti v posameznikovem vedenju ob soočanju z duševnimi obremenitvami in konstruiranje »korakov« za boljše reševanje problemskih situacij v prihodnosti. V4, S-4, S-12, S-20, D3
4	Učence usmeri k reševanju **učnega lista 4 »Naučimo se ustreznejšega vedenja«** in skozi pogovor posebno pozornost posveti poročanju o doživljanju osebe, ki preizkuša drugačne načine vedenja.	Učenci so sprejemali odločitve za sistematično spreminjanje svojega vedenja v prihodnosti v smeri večje konstruktivnosti in izdelovali načrte za bolj konstruktivno odzivanje pri zadovoljevanju potreb, posebej v situacijah duševnih obremenitev. Zdaj skozi igro vlog urijo ustreznejše odzivanje in po igri analizirajo svoje doživljanje in čustvovanje. Posebno pomembno je, da dobijo tudi povratno informacijo o doživljanju in čustvovanju ostalih članov v skupini, ki so skozi igro prisostvovali novemu načinu vedenja. V5, S-4, D3
5	Učence usmeri k reševanju **učnega lista 5 »Kaj sem se naučil?«.**	Učenci evalvirajo napredek in novo pridobljena spoznanja. Vsakdo reflektira, kaj je v tej vaji novega spoznal, se naučil. Poročilo o evalvaciji napredka in načrte za prihodnost vstavi v svoj portfolio. V6, S-1, S-11, S-12, S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Spoznavanje svojih reakcij in izgrajevanje koncepta konstruktivno vedenje

Kako ravnam v problemskih situacijah?

Navodilo: Vsaka skupina naj si zamisli tri problemske situacije.[46] Napišite jih na folijo.

1. Razmislite in na temelju viharjenja možganov predlagajte čim več možnih načinov spoprijemanja v vsaki situaciji. (Kako takrat ravnate, kaj doživljajte, razmišljate ...?)

2. a) Zabeležene načine soočanja združite v kategorije glede na podobnost.[47]

   b) Utemeljite, na temelju katerih kriterijev ste razvrstili neko soočanje v izbrano kategorijo.[48]

   c) Primerjajte vaše kategorije odzivov s kategorijami, ki so opisane v literaturi.

---

46 Problemske situacije si lahko dijaki izmislijo sami, če pa imajo pri tem težave, jih usmerja učitelj. Lahko jim tudi učitelj poda neko problemsko situacijo npr. »s prijatelji ste se dogovorili, da greste zvečer v diskoteko. Isti dan pa je šla vaša mama v šolo in tam izvedela, da imate nekaj slabih ocen. Zdaj so vam starši prepovedali večerne izhode, dokler slabih ocen ne popravite ...« Pomembno je, da je problemska situacija dijakom blizu, da se vanjo lahko vživijo in predlagajo reakcije, prav tako pa spoznavajo, kako življenjska znanost je psihologija.

47 Problemske situacije in različne primere reagiranja lahko najdemo tudi v viru 2 (str. 11) ali viru 4 (str. 35-39).
Učenci se lahko odločajo za različne kategorije ali pa jim jih sugerira učitelj. Če bodo reakcije delili na konstruktivne in nekonstruktivne, so kategorije že prevzete iz učbenika in je razvrščanje zelo črno-belo, utegnejo pa se znajti pred dilemo, saj npr. jok v osnovi ni konstruktiven, če pa privede do cilja, je lahko tudi konstruktiven. Prek takšnih dilem spoznavajo učenci, da so klaifikacije namenjene le ustvarjanju večjega pregleda, a so včasih premalo življenjske ... Lahko pa učenci klasificirajo odgovore v kategorije, ki jih navaja dr. Sonja Pečjak, to je na:
- napadalne reakcije (posameznik misli samo o zadovoljitvi svojih potreb na grob način, ne pa o potrebah druge strani),
- reakcije umika (pristajanje na situacijo, ki nam ne odgovarja, v kateri zanemarimo svoje potrebe v korist drugih),
- samozavestne reakcije (upošteva se potrebe drugih in izrazi svoje, a tako, da ne prizadenemo drugih).

48 Pri utemeljevanju npr. dijaki pojasnijo, zakaj je neko vedenje po njihovi presoji uvrščeno med konstruktivno reagiranje. Svoje utemeljitve značilnosti konstruktivnega in nekonstruktivnega odzivanja primerjajo z opredelitvijo v učbeniku in ugotavljajo, ali so izpostavili ključne značilnosti ali so kaj izpustili, zanemarili.

Učni list 2: Analiza prevladujočih načinov odzivanja pri posamezniku

Kako se največkrat odzovem? Kaj doživljam, razmišljam in kako ravnam v problemskih situacijah?

Navodilo: Med prej (v prejšnji dejavnosti) navedenimi načini soočanja izberite tiste, ki označujejo, kako bi se najverjetneje odzvali vi osebno. Preštejte, katera kategorija odzivov pri vas prevladujejo.

Pri meni prevladuje: _____

Napravite samorefleksijo lastnih reakcij na duševne obremenitve tako, da odgovorite na spodnja vprašanja:

1. Kaj ste o sebi novega spoznali? Ugotovite in zapišite, ali ste bili pri ocenjevanju svojega odzivanja pošteni ali pa ste skušali morda navesti bolj ustrezne odzive, kot jih v resnici uporabljate v praksi. Pojasnite.

_____

2. Katere so največje prepreke, ki vas ovirajo pri tem, da bi se odzivali ustrezneje? Pojasnite njihov vpliv.

_____

3. Kako bi ugotovljene ovire lahko odstranili (presegli), da bi se v prihodnosti odzivali ustrezneje? (Kaj boste storili? Napišite načrt akcije.)

_____

4. Presodite in utemeljite, kateri dejavniki so oblikovali vaš prevladujoč način odzivanja na duševne obremenitve (kdo je imel ključno vlogo: starši, bratje, sestre, vrstniki ...), in v kolikšni meri posamezni dejavnik vpliva na vaše vedenje še sedaj.

_____

Učni list 3: Spoznavanje doživljanja sebe in drugih v problemskih situacijah in prepoznavanje pomanjkljivosti v svojem vedenju

Katera čustva doživljamo ob različnih oblikah odzivanja na probleme?

Navodilo: Vsaka skupina naj izbere en problem (v katerega se najlaže vživijo člani skupine, ki ga bodo potem odigrali pred razredom). Nekdo v skupini bo predstavil, kakšen je problem.

Drugi člani skupine bodo odigrali različne načine soočanja: eden naj se na problem odzove z umikom, drugi z napadom, tretji s samozavestno konstruktivno reakcijo. Če je v skupini še kak član, bo opazovalec, ki beleži opažanja (tako kot ostali člani v razredu, pred katerimi skupina odigra svojo situacijo). Nato vsi v razredu odgovorite na naslednja vprašanja:

1. Ali sedaj, ko ste odigrali različne vloge in opazovali vedenje sošolcev z različnimi načini reagiranja, bolje razumete doživljanje in odzivanje osebe v problemski situaciji? Razložite, kako čustva, pri osebi, ki se znajde v problemski situaciji (akter), vplivajo na njeno reagiranje.

2. Katera čustva predvidevaš, da so doživljali udeleženci problemske situacije ob različnih načinih soočanja s problemi. V katerih primerih so doživljali najbolj pozitivna čustva? Kaj je vsem načinom (ki za ostale udeležence niso neprijetni) skupno? Kako so čustva povezana z različnimi načini soočanja s problemi?

3. Katere vrste reakcij se ti zdijo najbolj učinkovite? Zakaj? _____

   Če bi se sam znašel v problemski situaciji, kako bi si želel reagirati oz. kako bi želel, da drugi reagirajo do tebe?

4. Katere pomanjkljivosti opazite v reakcijah, ki niso bile konstruktivne (napad ali umik)?

5. Ali ste prepoznali kakšne pomanjkljivosti reagiranja v vsakdanjih situacijah? Kako bi jih v prihodnje odpravili ali omilili? Kaj boste storili v prihodnje, da bi bilo manj nekonstruktivnih odzivov?

6. Po skupinah razpravljajte, kako bi odpravili svoje pomanjkljivosti pri soočanju s problemskimi situacijami.

   Konstruirajte seznam pravil (»korakov«), po katerih se boste v prihodnje skušali lotevati problemskih situacij.

_____

_____

Učni list 4: Urjenje konstruktivnejših odzivov v problemskih situacijah

Naučimo se ustreznejšega vedenja

Navodilo: Skupina naj odigra način vedenja, ki se članom skupine zdi najbolj konstruktiven. Skušajte se držati pravil (»korakov«), ki ste jih v prejšnji vaji navedli kot zaželene pri obvladovanju problemskih situacij. Po igri vlog odgovorite na naslednja vprašanja:

1. Ali ste »uspešno« odigrali vlogo, v kateri ste se konstruktivneje spoprijeli s problemsko situacijo? Zakaj?

_____

_____

2. Kako ste se počutili, ko ste vadili nov način vedenja? Katera čustva ste doživljali, kaj vam je bilo težko? (Ali ste se obotavljali, celo podvomili v učinkovitost novega načina soočanja s problemi in se počutili neudobno? Če se vam je to zgodilo, razmišljajte tudi o vzrokih za takšne odpore.

_____

_____

3. V skupini se pogovorite o počutju drugih članov skupine. Kaj jim je bilo všeč, kaj pa jih je motilo?

_____

_____

4. Kakšen sklep lahko izpeljete iz pogovora v skupini in iz novo pridobljenih izkušenj?

_____

_____

Učni list 5: Evalvacija učenja v tej učni uri

Kaj sem se naučil?

Navodilo: Razmislite, kaj ste pri tej vaji novega spoznali, se naučili. Odgovorite na spodnja vprašanja.

1. Kako si se do sedaj soočal z duševnimi obremenitvami? Katere so pomanjkljivosti teh načinov soočanja? Kako boš ravnal v prihodnje, da bi presegel te pomanjkljivosti?

_____

_____

2. Kakšne informacije o ustreznosti svojih odzivov si dobil od sošolcev skozi razpravo? Kako boš te informacije koristno uporabil za ustreznejše ravnanje v prihodnje?

_____

_____

3. Katera prepričanja/ravnanja boš obdržal, katera pa spremenil? _____

_____

_____

Literatura in viri

1. Grginič, M. (2001). ABC 3, Govorimo - poslušamo, pišemo - beremo, 3. del. Delovni zvezek za pouk slovenščine v 2. razredu osemletne in v 3. razredu devetletne osnovne šole, Ljubljana: Izolit.
2. Justin, J., Zupančič, M., Žagar, I. (2000). Etika in družba. Delovni zvezek za 7. razred OŠ. Ljubljana: Založba IZ d.o.o.
3. Logonder, M. (2002). Konstruktivno in nekonstruktivno soočanje z duševnimi obremenitvami. V Rupnik Vec, T. (ur.) Poučujemo psihologijo. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Pečjak, S. (2003). Emocionalna inteligentnost (interno gradivo za učitelje psihologije). Ljubljana: Seminar na ZRŠŠ.

Drugo poglavje

4 SPOZNAVNI PROCESI

- Spomin: *Kaj vse zmore moj spomin?* (Jasna Vuradin Popović)
- Spomin: *Se lahko zanesem na svoj spomin?* (Marija Krajnc)
- Učenje in spomin: *Kako naj se učim, da si bom zapomnil več?* (Metka Čebulj)
- Učni stili: *Povej mi, kako se učiš, pa ti napovem ocene ...* (Barbara Debeljak Rus)
- Mišljenje: *Kako naj postanem učinkovitejši mislec?* (Tanja Rupnik Vec)
- Reševanje miselnih problemov: *Kaj ovira in kaj olajšuje reševanje miselnih problemov?* (Alenka Kompare)
- Mišljenje, odločanje: *Najboljši poklic* (Jasna Vuradin Popović)

Spomin: Kaj vse zmore moj spomin?

Jasna Vuradin Popović

Poglavje: Spoznavni procesi
Učni sklop: Spomin
Bistveno vprašanje: Kaj vse si moram zapomniti in zakaj? Kakšen je moj spomin? Ali pomnim le to, kar mi je všeč? Kaj vse zmore moj spomin?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo lastno pojmovanje in razumevanje spomina,
- izgrajujejo znanstveno razumevanje spomina,
- izgrajujejo razumevanje vpliva različnih dejavnikov na spomin,
- kritično ocenijo vpliv dejavnikov na zapomnitev,
- ocenijo pomen spomina za delovanje posameznika v konkretnih življenjskih situacijah.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) Veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost,
- S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju čustev, in čustev, ki so v temelju misli,
- S-11: prenos spoznanj na nova področja in v nove situacije,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali preiskovanje prepričanj, argumentov in teorij,
- S-15: razvoj kriterijev evalvacije: razjasnjevanje vrednot in standardov,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov,
- S-22 kritično poslušanje,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj povabi učence, da grafično izrazijo (narišejo) svojo predstavo spomina in napišejo definicijo spomina, pri čemer jih usmerjajo navodila na **učnem listu 1 »Kako si predstavljam spomin?«.** Nekaj dijakov izzove, da prikažejo in opišejo svoje izdelke. Po predstavitvi zastavi frontalno vprašanje: »Katere značilnosti se najpogosteje pojavljajo v opredeljevanju pojma spomin? Na čem temeljijo vaše predstave in pojmovanje spomina?« Sledi razprava z učenci o pomembnosti spomina za vsakdanje življenje. V tej razpravi učitelj z raznovrstnimi vprašanji izzove zmotne predstave in spodbuja dijake, da svoje predstave primerjajo z ugotovitvami iz literature.	Razmišljajo in raziskujejo svojo predstavo in pojmovanje spomina. Grafično izrazijo svojo predstavo spomina, določajo bistvene značilnosti za definiranje pojma. Kasneje ugotavljajo bistvene značilnosti predstavljenih pojmovanj in grafičnih izdelkov. Razmišljajo in navajajo različne življenjske situacije in dejavnosti, ki jih ne bi mogli opraviti brez spomina. V-1, S-12, S-22, S-30, D1
2	Organizira delo z **učnim listom 2: »Kaj je in kakšen je spomin?«**. Povabi učence h komentiranju zastavljenih nalog, spodbuja jih in usmerja k ugotavljanju različnih vrst spomina - različne ravni spomina glede natančnosti informacij (reprodukcija, prepoznavanje, prihranek). Učence opozori, da podatki postanejo smiselni in praktično uporabni šele ob delovanju še drugih višjih miselnih procesov (povezovanje, razumevanje, sklepanje).	Rešujejo Učni list 2, primerjajo in preverjajo svoje rešitve. Ugotavljajo razlike med različnimi vrstami spomina. Ugotavljajo praktični pomen in smiselnost zapomnjenih podatkov (določene podatke moramo pomniti na ravni reprodukcije - besede pri tujem jeziku, nekatere samo na ravni prepoznavanja - karta sveta). V-2, S-2, D1
3	Učitelj v zatemnjeni učilnici na hitro naredi krog s prižgano ročno svetilko ali hitro izmenjuje dve podobni sliki, ki ustvarjata občutek gibanja. Usmeri učence k reševanju **učnega lista 3 »Kako dolgo pomnim telefonsko številko?«.** Frontalno jih povabi v razpravo o izvedenih nalogah in spodbuja na ugotavljanje razlik med različnimi vrstami spomina. Uvede pojme senzorni, kratkoročni in dolgoročni spomin.	Opazujejo poskus. Naredijo naloge na učnem listu 3. Ugotavljajo razlike med različnimi vrstami spomina. Spoznajo in razumejo nove pojme, sami izpeljejo primere. V-2, S-11, D2

4	Povabi učence k delu z **učnim listom 4 »Če se še enkrat srečava, greva na kavo«.** Po pogovoru v parih vodi frontalno razpravo. Učence usmeri in z vprašanji spodbuja v razmišljanje in iskanje odgovora o nalogah posameznih vrst spomina. Proceduralni spomin omogoča hitro opravljanje dejavnosti brez zavestnega nadzora in lahko opravljamo še druge dejavnosti,je dokaj odporen na stres, epizodni omogoča ohranjanje identitete, semantični omogoča hrambo velikega števila pojmov s katerimi sklepamo, presojamo, se odločamo, vse vrste spomina nam omogočajo orientacijo in prilagajanje ipd.	Učenci rešujejo učni list 4, nato v paru izmenjujejo izkušnje. Sodelujejo v frontalni razpravi, raziskujejo namen posamezne vrste spomina. V2, S-11, S-15 D2
5	Učitelj organizira delo z **učnim listom 5 »Zakaj si ne zapomnim, kaj so mi starši naročili narediti?«.** Po opravljeni nalogi frontalno vodi razpravo o dejavnikih, ki vplivajo na spomin. Uvede pojma kvalitativne in kvantitativne spremembe spomina. Na podlagi raziskav lahko z večjo gotovostjo sklepamo, da enako čustvo, ki je bilo prisotno pri zapomnitvi, vpliva, da se laže spomnimo iste vsebine po nekaj časa. Gre za podobno situacijo. Z učenci razpravi prikazane izsledke raziskav. Spodbuja jih k iskanj še drugih primerov vplivanja stališč in predsodkov na spomin.	Izpolnijo tabelo v učnem listu 5, nato se pogovorijo v skupinah. Sodelujejo v frontalni razpravi, podajajo primere vplivanja posameznih dejavnikov na spomin. Kritično razmišljajo o navedenih raziskavah, navajajo možne pomanjkljivosti le-teh. V3, V4, S-1S-4, S-35, D-1
6	Učitelj izvede poskus z besedami z namenom izzivanja fenomena »deja vu« (glej Smernice za učitelja). Poda psihološko razlago pojavljanja fenomena »deja vu«. Pojasni različne motnje v spominu in razpravi z učenci njihove odgovore na zastavljene naloge.	Pozorno poslušajo in sodelujejo v »poskusu«. Odgovorijo na vprašanja v učnem listu 6 *»Motnje spomina«*, razmišljajo o možnih vzrokih in posledicah za nastanek različnih motenj ter o različnih dejavnikih, ki še dodatno vplivajo na te pojave (pozornost, motivacija). V3, V4, V5, S-2, S-29, S-35
7	Organizira delo z **učnim listom 7 »Ali se to samo dogaja samo meni?«.** Učence razdeli v dvojice in le enemu v paru da učni list. Po razpravi v skupini frontalno vodi pogovor.	Naredijo vajo v dvojicah, podajajo svoje ugotovitve. Ugotavljajo značilnosti avtomatskega spomina. V5, S-2

8	Učence usmerja v avtorefleksijo in utrjevanje znanja, **učni list 8 »Kaj vse zmore moj spomin?«,** v razmišljanje o svojem spominu in načinih izboljšanja spomina. Spodbuja k razmišljanju o pomenu motivacije in interesa za določene vsebine. Usmeri jih v raziskovanje različne vrste spomina glede senzornih področij prek katerih sprejemamo informacije. Obravnavano temo sklene s povabilom, da naredijo lastni načrt za izboljšanje spomina.	Naredijo miselni vzorec s ciljem celotnega pregleda obravnavane snovi. Razmišljajo o lastnem spominu, na podlagi usvojene snovi in lastnih sklepov izdelajo načrt za izboljšanje spomina. V5, S-2, S-18, S-11, D1

Učni listi

Učni listi 1: Raziskovanje predstave in pojmovanja spomina

Kako si predstavljam spomin?

1. Nariši, kako si predstavljaš spomin.
2. Napiši svojo definicijo spomina.
3. Zapiši približno število podatkov, ki bi jih naj imel v spominu.
4. Navedi vsebine ali opravke, za katere meniš, da si jih nujno moral zapomniti, da bi lahko živel.

Učni list 2: Opredelitev spomina

Kaj je spomin in kakšen je?

1. Povej abecedo in poštevanko.
2. Brez kakršnih koli pripomočkov nariši karto sveta.
3. Deklamiraj pesmico, ki si se jo učil v drugem razredu osnovne šole.

Kaj ugotavljaš glede spomina pri navedenih nalogah? Ali na vse naloge lahko odgovoriš z enako natančnostjo?
Kaj je praktični pomen zapomnjenih podatkov?

Raziskovalcem se spomin še zdaleč ne zdi tako enostaven, da bi ga določili v smislu pomniš ali ne pomniš.
Mnogi raziskovalci se ne morejo poenotiti, kako naj bi definirali spomin. Večina se strinja z opredelitvijo, da je spomin zmožnost usvajanja, ohranjanja in uporabe (priklica) različnih informacij. V našem spominu naj bi bilo približno 20 000 - 100 000 tisoč podatkov brez tujega jezika (Zarevski, P., 1997).

Učni list 3: Vrste spomina glede trajanja

Kako dolgo pomnim telefonsko številko?

1. Kako dolgo si pred očmi videl prižgano svetilko? Kako si pojasnjuješ, da si videl krog?

2. Le enkrat preberi spodnje besede, prekrij list in napiši besede, ki si si jih zapomnil. Če želiš, da bo naloga zahtevnejša, si poskušaj zapomniti besede po vrstnem redu.

   TUDIK, SVADL, PINGO, LAKVO, MUROG, TADUR, SOKIT, ŠAKVA, KABRS, DASTO

3. Sošolcu povej nekaj dogodivščin iz prejšnjega letnika.
4. Kakšne razlike ugotavljaš v spominu med zgornjimi nalogami?

Po učiteljevi razlagi napiši sam primere za

SENZORNI SPOMIN_____

KRATKOROČNI SPOMIN _____

DOLGOROČNI SPOMIN _____

Učni list 4: Vrste dolgoročnega spomina

Če se še enkrat srečava, greva na kavo!

Odgovori na spodnje naloge in se o njih pogovori s sošolcem.

1. Natančno opiši, kako se vozi kolo, smuča ali igra tenis.
2. Na kakšen način si zapomniš, da si ta dan že dvakrat srečal istega prijatelja?
3. Kako si si zapomnil sklanjatve pri nemščini?

PROCEDURALNI SPOMIN – omogoča nam, da vemo, kako nekaj narediti (voziti kolo, kuhati, smučati, hoditi). V glavnem gre za različne veščine, ki na začetku učenja zahtevajo zavestno pozornost, potem pa postanejo avtomatizirane in za njihovo opravljanje potrebujemo minimalno zavestne pozornosti. Poteka v treh korakih:

a) Kognitivna faza – vključuje znanje in razumevanje, kaj je treba storiti (npr. vožnja avtomobila – odpreti vrata, se sesti, vtakniti ključ, obrniti ključ, prestaviti ročaj v pravilen položaj itd.).
b) Faza povezovanja – povezovanje posameznih opravil v celoto. Na začetku uporabljamo samogovor, kasneje pa gre za motorični vidik spomina.
c) Avtomatično opravljanje dejavnosti.

EPIZODNI (avtobiografski) SPOMIN – omogoča nam, da vemo, kdaj se je kaj zgodilo, temelji na osebni izkušnji in je povezan z določenim časom in prostorom v našem življenju. Imamo spomin o samem sebi, svojem početju, razmišljanju in čustvih.

SEMANTIČNI SPOMIN – spomin za pomene, abstraktne pojme, dejstva. Gre za vsebine, ki jih v glavnem moramo večkrat ponavljati in na njih posebno usmeriti pozornost (večina snovi , ki se je učiš pri biologiji, tujem jeziku, matematiki).

Navedi različne primere za navedene vrste spomina in jim določi namen (funkcijo).

PROCEDURALNI_____
EPIZODNI_____
SEMANTIČNI _____

Učni list 5 : Dejavniki, ki vplivajo na spomin

Zakaj si ne zapomnim, kaj so mi starši naročili narediti?

Poišči eno temo, ki si jo teže zapomniš (npr. vsebine iz zgodovine), in izpolni spodnjo tabelo. Na lestvici od ena do deset, ena pomeni najmanjšo pomembnost, deset pa največjo. O svojih ugotovitvah se pogovori s sošolci v skupini.

MOJI ZAPISI	
ČUSTVA – Katera čustva doživljam ob branju ali poslušanju zgodovinskih podatkov?	
POZORNOST – Na lestvici od 1 do 10 označi stopnjo svoje pozornosti pri uri zgodovine.	
STALIŠČA – Na lestvici od 1 do 10 označi stopnjo pomembnosti, ki jo pripisuješ zgodovini.	
UPORABNOST(doživljanje smiselnosti) – Navedi nekaj primerov, ko so zgodovinska dejstva praktičnega pomena za lažje prilagajanje v vsakdanjem življenju.	
INTERESI – Kakšno delo bi najrajši opravljaj po končanem študiju?	

1. Predvidi vpliv navedenih dejavnikov na zapomnitev določenih vsebin. Pomagaj si z lastno izkušnjo, nato pa svoja razmišljanja primerjaj z izsledki znanstvenih raziskav!
2. Predvidi, kakšne posledice ima lahko »različnost« spomina pri posameznikih na medsebojne odnose.

IZSLEDKI RAZISKAV

Brewer in Treyens (1981, po Zarevski, 1997) sta preverjala spomin za predmete v pisarni, v kateri so osebe čakale 35 sekund. Praviloma so priklicali pričakovane predmete (npr. mizo), ki so bili v sobi, nepričakovanih predmetov (npr. klešč) pa ne. Nekateri izpraševanci so se napačno spominjali pričakovanih predmetov, ki jih v sobi ni bilo (npr. knjig in pisal).

Pichert in Anderson (1977, po Zarevski, 1997) sta udeležencem v raziskavi dala v branje

besedilo, v katerem je opis dveh fantov, ki se igrata v hiši. Eni polovici izpraševancev so naročili naj berejo s stališča roparja, drugi polovici pa, da berejo s stališča kupca hiše. Rezultati preverjanja spomina so pokazali, da so »roparji« pogosteje zapomnili reči, ki so drage in koristne, npr. televizijski sprejemnik, »kupci« pa so pogosteje pomnili, da je bila poškodovana streha.

Snyder in Uranovitz (1978, po Zarevski, 1997) sta izpraševancem dala v branje zgodbo o Betty K. Zgodba je vključevala opise njenega družbenega življenja kot je naslednji. »V srednji šoli ni imela stalnega fanta, je pa pogosto hodila na zmenke.« Izpraševanci so dobili še nekatere informacije z namenom ustvarjanja stereotipov. Prva polovica izpraševancev je še dobila informacijo, da je Betty K. kasneje začela živeti kot lezbijka, drugi polovica pa je bilo povedano, da se je poročila in živela kot gospodinja.

Pri preverjanju zapomnitve zgodbice je prva skupina pogosteje dajala odgovor, da Betty nikoli ni imela stalnega fanta, druga skupina je pogosteje navajala, da je Betty hodila na zmenke.

Rezultati zadnjih dveh eksperimentov nakazujejo na pomembnost perspektive in kognitivne sheme na spomin oziroma vpliv predsodkov in stereotipov.

3. Kaj torej lahko sklepamo iz zgoraj opisanih raziskav? Ali tvoja izkušnja potrjuje te izsledke?

Učni list 6: Motnje spomina

Prepričan/-a sem, da se je zgodilo točno tako.

Na podlagi poskusa, ki ga je izvedel učitelj z branjem besed iz Smernic za učitelje 1 odgovori na naslednja vprašanja.

1. Kaj ugotavljaš o značilnosti spomina na podlagi predhodne vaje?
2. Opiši vrste spomina glede trajanja. S pomočjo učbenika preveri točnost informacij. S čim razlagaš morebitna odstopanja?
3. S sošolcem vsak posebej napišita potek dogajanja pri včerajšnji drugi uri pouka. Primerjajta svoje zapiske in ugotovita v čem se razlikujejo. Kaj bi vse lahko vplivalo na različnost vajinih opisov?
4. Razloži možne težave pri pričanju na sodišču ali v kakšnih drugih situacijah.

RETROGRADNA AMNEZIJA - Nezmožnost, da bi se spomnili vsebin pred poškodbo možganov.

ANTEROGRADNA AMNEZIJA - Nezmožnost ustvarjanja novega dolgoročnega spomina (pri nekaterih poškodbah možganov in pri starejših ljudeh).

HIPOMNEZIJA - zmanjšana zmožnost pomnjenja

HIPERMNEZIJA - Motnja, ki se kaže v tem, da oseba pomni vse ali večino informacij, ki jih zazna. Motnja lahko povzroča neučinkovitost v kognitivnem funkcioniranju zaradi prevelikega števila podatkov, ki se prekrivajo.

PARAMNEZIJA - lažni spomin. Luknje v spominu nadomestijo informacije, za katere nam se zdi , da sodijo skupaj.

Smernice za učitelja 1

Motnje spomina

Učitelj napiše na karton spodnje besede, ki sočasno bere in kaže učencem. Kartone bere in izmenjuje s hitrostjo približno 1 sekunde.

POČITEK UTRUJENOST ZBUDITI SE SANJE HRKANJE POSTELJA
GUGATI SE DREMATI UMIRJATI PRIJETNOST BUDNOST NOČ

Po branju prosimo učence, naj napišejo zapomnjene besede. Povemo, da naj dvignejo roko tisti, ki so zapisali besedo ADVARK. Nato prosimo, naj dvignejo roko tisi, ki so zapisali besedo SPANJE.
Takšnih bo verjetno veliko. Ta poskus naj bi ponazoril pojavljanje fenomena deja vu. Za informacije, ki prihajajo v možgane iz čutil, smo prepričani, da prihajajo iz spomina.

Učni list 7: Stroopov fenomen – avtomatski spomin

Ali se to dogaja samo meni?

(Ne prepoznavam barve ali znam brati.)
Najprej poskušaj sam, potem testiraj sošolca, naj čim hitreje pove, kakšne barve so črke v posamezni besedi.

ROZA RUMENA
ZELENA MODRA
ORANŽNA RDEČA
Podobnega načina »testiranja« si bil mogoče deležen že večkrat; z njim so ti sošolci hoteli dokazovati, kako si zmotljiv in nesposoben. Ne gre za tvojo nesposobnost, marveč ta vaja ponazarja splošno zakonitost spomina oziroma Stroopov fenomen. Barva črk oziroma besede in njen pomen sta v nasprotju, kar izziva pri opazovalcu konflikt ter je zaradi tega potreben daljši čas za pravilno rešitev. Raziskovalec Stroop je že leta 1935 (po Zarevski, P., 1997) ugotovil, da neusklajenost barve in pomena beseda podaljšuje čas za pravilno poimenovanje za 74,3 %.
Pomen besede se na avtomatski način sproži iz dolgoročnega spomina in moti poimenovanje videne barve. Branje je na ravni avtomatizma.

Še ena naloga: čim hitreje povej po vrsti, ali je beseda napisana z malimi ali z velikimi črkami.

VELIKE MALE MALE male MALE velike VELIKE male velike
MALE velike VELIKE MALE velike male velike VELIKE

Kaj vse zmore moj spomin?

1. V obliki miselnega vzorca zapiši, kaj si se novega naučil o spominu.
2. Razmišljaj malo o svojem spominu in načinih zapomnitve. Kaj ti se zdi, na kakšen način si določene zadeve najlaže zapomniš? Katere pripomočke ob tem uporabljaš?
3. Ali obstajajo določene vsebine, ki si jih zmeraj z lahkoto zapomniš? Kako si to razlagaš? Ali bi ta učinkoviti način lahko prenesel še na druge vsebine?
4. Rezultati raziskovanja spomina v laboratorjskih pogojih se pogosto ne ujemajo z vsakdanjo situacijo. Pogosto so zasledili, da posamezniki, ki dosegajo nizke rezultate na testiranju različnih vrst spomina ali pa bi lahko tudi po njihovem šolskem uspehu posredno sklepali o slabšem spominu, v realih okoliščinah kažejo izredno dober spomin. Npr. večina natakarjev pomni naročila različnih gostov in njihove mize, večina učiteljev pomni imena ali obraze svojih dijakov, trgovec si brez večjega napora zapomni cene mnogih izdelkov ipd. S katerimi dejavniki, ki si jih že spoznal, bi to lahko razložil?
5. Razen že omenjenih dejavnikov poznamo še druge dejavnike spomina, kot je organizacija gradiva po različnih principih oziroma MNEMOTEHNIKA. Gre za uporabo lastnih kognitivnih procesov (namesto npr. zunanjih zapiskov) oziroma povezovanje snovi, ki jo obvladamo skoraj na ravni avtomatizma z novo snovjo.
   PRIMER: Ta suhi škafec pušča. S katero vsebino je povezan ta mnemotehnični stavek?
   Uporabi mnemotehnične strategije za pomnjenje določenih dejstev s področja psihologije, npr. za naloge psihologije (zamisel, namera, odločitev in izvedba), za značilnosti piknika po Kretschmerju idr.
6.

♩♩ jaboolkoo vonj po jabolčni piti po otipu je jabolko okroglo rad imam okus jabolk



Po katerih kriterijih je opisano jabolko? Kako naj bi nam te značilnosti pomagale pri spominu?

Praktični napotki za izboljšanje spomina v vsakdanjih situacijah:

1. Zdrav slog življenja, ki omogoča dobro prekrvavitev možganov – gibanje na svežem zraku, raznovrstna prehrana, bogata z vitamini B, C in E, izogibanje uživanja alkohola, cigaret in drugih toksičnih snovi.
2. Uporaba kognitivnih pripomočkov – razvijanje optimalne strategije spomina.
   a) Ko se spomnimo, da je nekaj treba storiti, storimo to takoj ali postavimo znake, ki nas nedvoumno spomnijo na prejšnje dejanje.
   b) Odlagati reči na isto mesto (denar, spričevala, ključe ...).
   c) Načrtno nastavljati določene znake, mimo katerih ne moremo opraviti druga nujna dejanja (ovojnico, ki jo moramo nesti na pošto, postavimo zraven ključa hodnih vrat).
3. Uporaba zunanjih pripomočkov – zapiski, alarmi, različni simboli.
   V virih poišči še več o strategijah izboljšanja spomina. Izdelaj načrt, kako bi vplival na posamezne dejavnike oziroma kako bi dosegel, da bi si zapomnil več snovi.
4. Opiši, kako bi sam vplival na posamezne dejavnike. Pomagaj si z omenjenimi izsledki raziskav. Poišči še druge raziskave, ki govorijo o vplivu različnih dejavnikov na spomin.

Smernice za učitelja

Motnje spomina

Učitelj napiše na karton spodnje besede, ki jih sočasno bere in kaže učencem. Kartone bere in izmenjuje s hitrostjo približno 1 sekunde.

POČITEK	UTRUJENOST	ZBUDITI SE	SANJE	HRKANJE	POSTELJA
GUGATI SE	DREMATI	UMIRJATI	PRIJETNOST	BUDNOST	NOČ

Po branju prosimo učence, naj napišejo zapomnjene besede. Povemo, da naj dvignejo roko tisti, ki so zapisali besedo ADVARK. Nato prosimo, naj dvignejo roko tisti, ki so zapisali besedo SPANJE.

Takšnih bo verjetno veliko. Ta poskus naj bi ponazoril pojavljanje fenomena »deja vu«. Za informacije, ki prihajajo v možgane iz čutil smo prepričani, da prihajajo iz spomina.

Literatura in viri

1. Curk, J., in sod., Rupnik Vec, T., ur. (2002). Poučujemo psihologijo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Furlan, I. (1984). Primjenjena psihologija učenja. Zagreb: Školska knjiga.
3. Gross Richard, D. (2005). Psychology the Science of Mind and Behaviour. London: Hodder Arnold.
4. Rupnik Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.
6. Zarevski, P. (1997). Psihologija pamćenja i učenja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Spomin: Se lahko zanesem na svoj spomin?

Marija Krajnc

Poglavje: Učenje in spomin
Učni sklop: Kakovostne spremembe pri zapomnitvi gradiva

Bistveno vprašanje: Kako zanesljiv je naš spomin?

Cilji

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- spoznajo kakovostne spremembe v spominu,
- kakovostne spremembe v zapomnitvi ponazorijo s primeri,
- presodijo zanesljivost našega spomina.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
- S-11: primerjava analognih situacij, prenos vpogledov v nove kontekste,
- S-22: kritično poslušanje,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov in navajanje dejstev,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove temo in poda bistveno vprašanje. Dijake razdeli v skupine ter jih usmeri v delo z **učnim listom 1 »Obujamo spomine na prvi šolski dan na gimanziji«.**	Dijaki se v skupinah pogovarjajo, primerjajo svoje spomine, odkrivajo podobnosti in razlike. V1, V2, S2, S22, D1, D2
2	Usmerja poročanje skupin, vodi frontalni razgovor in povzema bistvene ugotovitve.	Poročanje skupin in frontalni razgovor o podobnosti in o razlikah v spominu ter o vzrokih za razlike v spominu. V1, S-22, S-29, S-32, D2
3	Dijake seznani z drugimi raziskavami o spremembah spomina ter z raziskovanjem F. Bartletta - spreminjanje zgodb. Poda navodilo za delo z **učnim listom 2 »Spreminjanje zgodb«.**	Dijaki najprej preberejo zgodbo Vojna duhov ter dve obnovi. V obnovah poiščejo vsebinske spremembe izvirne zgodbe. V skupinah se pogovorijo o ugotovitvah. V1, S-11, S-22, S-32, D2
4	Usmerja poročanje skupin. Spodbuja frontalni pogovor. Povezuje spoznanja, pridobljena z učnim listom 1 in z učnim listom 2, in bistvene ugotovitve zapiše na tablo.	Poročajo o glavnih spoznanjih. Sodelujejo v frontalnem pogovoru. V1, S-22, D2
5	Dijake motivira za delo z **učnim listom 3 »Spremembe v spominu v vsakdanjem življenju«.**	Dijaki najprej sami razmišljajo o situacijah in možnih posledicah kakovostnih sprememb pri zapomnitvi gradiva v vsakdanjem življenju, sledi pogovor v paru. V2, V3, S-11, S-35, D2
6	Frontalni pogovor - diskusija na podlagi poročanja parov. Spodbuja razpravljanje in presojanje o bistvenem vprašanju na podlagi izkustva in teoretičnih spoznanj.	Poročanje parov, vključevanje v diskusijo in preverjanje svojih ugotovitev. Razmišljanje o bistvenem vprašanju. V3, S-11, S-22, D2

Učni listi

Učni list 1: Preiskovanje razlik v zapomnitvi skupnega dogodka

Obujamo spomine na prvi šolski dan na gimnaziji

Navodilo:

1. Vzemi si nekaj trenutkov časa in se spomni na svoj prvi šolski dan na gimnaziji. Zapiši (kratek zapis bistva) vsaj tri vsebine, ki so ti najbolj ostale v spominu.

   Zakaj si si to najbolj zapomnil/-a? Zapiši vsaj en razlog!

2. V skupini izmenjajte informacije o tem, kaj vam je najbolj ostalo v spominu. Napišite spomine – vsebine, ki so se ohranili pri večini članov vaše skupine (skupni spomini); v spodnji del (spomini posameznikov) pa vsebine, ki se jih spomnite le posamezniki. Pogovorite se, zakaj vam je ravno to ostalo v spominu. Je spomin povezan z drugimi duševnimi procesi?

Ali se spomini na iste dogodke tega dneva kaj razlikujejo pri posameznikih?

Skupni spomini:

Spomini posameznikov:

Učni list 2: Raziskovanje kakovostnih sprememb v zapomnitvi

Spreminjanje zgodb

Navodilo:
Preberi zgodbo »Vojna duhov« (Musek, Pečjak, 2001, str. 148).
Primerjaj prvotno zgodbo in obe obnovi. Kakšne so kakovostne spremembe?
V vsaki obnovi poišči vsebinske spremembe izvirne zgodbe.

Prva obnova:

Druga obnova:

Napiši, katera podrobnost iz prvotne zgodbe se je ohranila v obeh obnovah? Zakaj?

Spremembe v spominu v vsakdanjem življenju

Navodilo:
Razmisli o situacijah iz življenja, kjer si opazil/a, da se je vsebina informacije bistveno spremenila. Kakšne posledice je to povzročilo v življenju?
S sošolcem se o tem pogovorita in zapišita zanimiv primer.

Literatura in viri

1. Hayes, N., Orrell, Sue. (1998). Psihologija. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Kompare, A,. in sod. (2001). Psihologija - Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
3. Kompare, A. in sod. (2003). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Musek, V., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Učenje in spomin: Kako naj se učim, da si bom lahko zapomnil več?

Metka Čebulj

Poglavje: Učenje in spomin
Učni sklop: Pomnjenje
Bistveno vprašanje: Kako naj se učim, da si bom lahko zapomnil več?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo pomnjenje,
- ozavestijo lastne učne navade,
- izgrajujejo razumevanje vloge pozornosti pri zapomnitvi gradiva,
- presodijo pomen ponavljanja, predstavljanja in asociacij za dolgoročni spomin,
- dojamejo pomen razumevanja za dobro pomnjenje.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:
   - S-15: razvoj kriterijev vrednotenja,
   - S-18: analiza oz. vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj ali teorij,
   - S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
   - S-33: ovrednotenje razlogov in navajanje dejstev;

b) druge veščine:
   - samorefleksija,
   - sodelovanje in komunikacija,
   - delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove temo in cilje s postavitvijo bistvenega vprašanja. Dijake razdeli v skupine in poda navodilo za delo z **učnim listom 1 »Kako se učim?«.**	V skupinah se pogovorijo o lastnih učnih navadah in drug drugemu pripovedujejo o lastnih izkušnjah pri učenju. Po pogovoru opredelijo pojem pomnjenja in oblikujejo nekaj pravil za boljšo zapomnitev gradiva. V2, S-19, D1, D2
2	Predstavi veljavno opredelitev pomnjenja in vodi frontalni pogovor o pravilih učenja. Pomembna pravila zapiše na tablo. Po potrebi doda še kako pravilo.	Primerjajo svojo opredelitev pomnjenja z veljavno opredelitvijo. Predstavijo svoja pravila učenja. V razpravi oblikujejo skupna pravila za boljšo zapomnitev in jih dopišejo na **učni list 2 »Pravila uspešnega učenja«.** V1, V3, V5, S-19, D2
3	Dijake seznani z različnimi viri na temo učenja in poda navodilo za individualno delo z **učnim listom 3 »Dokaži sošolcem, da je res!«.**[49] Če vaje ni možno izpeljati kot blokuro, je lahko domača naloga.	Vsak dijak si izbere eno pravilo in s pomočjo virov poišče razloge, ki to pravilo podpirajo (sklicevanje na različne vrste dokazov). V4, S-15, S-33, D3
4.	Poda navodilo za delo z **učnim listom 4 »Prepričaj sošolce, da bodo uporabili to pravilo pri učenju!«.**	Predstavijo svoje argumente in v frontalni diskusiji s pomočjo tabele na učnem listu 2 ugotavljajo vrsto predstavljenih argumentov in njihovo kakovost. V sklepu izločijo tista pravila, ki so jih pripravljeni uporabiti pri svojem učenju. V3, V4, S-18, S-33, D2

49 Dijaki morajo predhodno poznati različne vrste dokazov; več o tem Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006), str. 242-243.

Učni listi

Učni list 1: Refleksija o lastnih učnih navadah

Kako se učim?

Navodilo:

1. Pogovorite se o svojih učnih navadah, o lastnih izkušnjah pri učenju.
2. Opredelite pojem pomnjenja (določite najpomembnejše značilnosti).

_____

_____

_____

3. Oblikujte vsaj tri pomembna pravila, za katera ste prepričani, da bi jih dijak moral upoštevati za uspešno učenje.

a) _____

b) _____

c) _____

Učni list 2: Raziskovanje pravil učinkovitega učenja

Pravila uspešnega učenja

Navodilo:

1. V razredu predstavite zapisana pravila in pozorno spremljajte pravila drugih skupin.
2. Pomembna pravila učenja, ki ste jih oblikovali v razredu, zapišite v spodnjo tabelo:

	PRAVILA UČENJA	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D11	D12	D13
1.															
2.															
3.															
4.															
...															

Učni list 3: Raziskovanje dokazov o učinkovitosti pravil uspešnega učenja

Dokaži sošolcem, da je res!

Navodilo: Izberite si eno pomembno pravilo in poiščite čim več dokazov, ki to pravilo podpirajo in zaradi katerih menite, da je to pravilo učinkovito (smiselno).

Sklicujete se lahko na različne vrste dokazov (zdravorazumska prepričanja – D1, javno mnenje – D2, splošno sprejete vrednote – D3, osebne izkušnje – D4, posamični primeri – D5, anekdote – D6, mnenje avtoritete – D7, logika – D8, razumsko dokazovanje – D9, analogije – D10, analogije – D11, statistični podatki – D12, znanstvena spoznanja – D13).

Učni list 4: Razprava o ugotovitvah ter samorefleksija o učenju v dejavnosti

Prepričaj sošolce, da bodo uporabili to pravilo pri učenju!

Navodilo:

1. Vsak dijak predstavi svoje dokaze.
2. V tabeli na učnem listu 2 pri posameznih pravilih označi vrsto dokazov, ki so jih uporabili sošolci.
3. Kritično presodi, kateri predstavljeni argumenti so bili najbolj kakovostni.
4. Označi si tista pravila na učnem listu 2, ki jim najbolj verjameš in si jih pripravljen uporabiti pri učenju.
5. Kaj si se v dejavnostih te učne ure naučil?

Literatura in viri

1. Kompare, A. in sod. (2001). Psihologija: Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
2. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
3. Russell, P. (1986). Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS.

Učni stili: Povej mi, kako se učiš, pa ti napovem ocene ...

Barbara Debeljak Rus

Poglavje: Učenje in spomin
Učni sklop: Učni stili, hemisferičnost

Bistveno vprašanje: Kako lahko načrtujem uspešno učenje na podlagi poznavanja lastne hemisferičnosti?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- spoznajo značilnosti učenja,
- izgrajujejo razumevanje pomena hemisferičnosti za posameznikov učni stil,
- razširjajo in poglabljajo svoje znanje na področju učnih stilov in hemisferičnosti.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-11: primerjanje analognih situacij: prenos uvidov in spoznanj na nova področja in v nove situacije,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-27: primerjanje in razlikovanje idealov od aktualnih dejavnosti,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-33: ovrednotenje razlogov in navajanje dejstev,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Učitelj izzove učence k razmišljanju o lastnem stilu učenja. Pri tem izhaja iz vprašanj na **učnem listu 1 »Značilnosti mojega učnega stila«.**	Učenci razmišljajo s pomočjo metode snežene kepe o značilnostih lastnega stila učenja. Glavne ideje napišejo na učni list 1 *»Značilnosti mojega učnega stila«.* V1, D1, D2
2	Učitelj povabi dijake k izpolnjevanju vprašalnika o hemisferičnosti (Marentič Požarnik in sod., 1995).	Individualno izpolnijo vprašalnik in ga ovrednotijo po ključu. V1, S-33, D1
3	Učitelj opredeli pojma učni stil in hemisferičnost ter ju poveže z vprašalnikom, ki so ga učenci izpolnili. Spodbuja jih, da primerjajo ugotovitve na **učnem listu 1 »Značilnosti mojega učnega stila« z rezultati vprašalnika.**	Učenci povezujejo rezultate vprašalnika s spoznanji, ki jih imajo napisane na učnem listu 1 in svoja spoznanja napišejo na učni list 2: *»Se moj stil učenja ujema z rezultati vprašalnika hemisferičnosti?«.* V1, V2, S-12, D1
4	Učitelj spodbuja učence, da raziskujejo odnos med učnimi stili in načini poučevanja različnih šolskih predmetov. Učence spodbuja, da razmišljajo o dejavnikih, ki vplivajo na izoblikovanje učnega stila; **učni list 3 »Dejavniki, ki vplivajo na razvoj posameznikovega učnega stila«.**	Učenci s pomočjo metode viharjenja možganov razmišljajo o dejavnikih, ki vplivajo na izoblikovanje učnega stila; raziskujejo usklajenost posameznih učnih stilov z značilnostmi obravnave učne snovi pri različnih šolskih predmetih. V3, S-11
5	Učitelj spodbudi učence, da poiščejo in analizirajo različne vire, ki omenjajo hemisferičnost in učne stile, ter jih usmerja k raziskovanju podobnosti in razlik med njimi; **učni list 4 »Še več o hemisferičnosti in učnih stilih.«**	Učenci preko različnih virov (knjižni, internetni) spoznavajo ozadje raziskav o posameznikovi hemisferičnosti. V3, S-30, D1, D3
6	Učitelj usmeri učence v samorefleksijo izvedene strategije ob vprašanjih na **učnem listu 5 »Samorefleksija«.**	Učenci ob učnem listu 5 razmišljajo o lastnem učenju ob obravnavi učnih stilov. S-11, S-27, S-28, S-35, D1

Učni listi

Učni list 1: Opredelitev značilnosti lastnega učnega stila

Značilnosti mojega učnega stila

Navodilo: Napiši čim več značilnosti tvojega učnega stila. V pomoč naj ti bodo napisana vprašanja.

Kako je urejen prostor, v katerem se učiš (pisalna miza, soba ...)?

_____

_____

_____

_____

Kako si organiziraš čas za učenje (čas dneva, odmori ...)?

_____

_____

_____

_____

Kako se lotiš predelovanja učne snovi (barve, izpiski, miselni vzorci ...)?

_____

_____

_____

_____

Kaj še vpliva na tvoj učni stil?

_____

_____

_____

_____

O napisanih idejah razmišljaj s svojim sosedom, nato pa še s sošolcema v klopi za teboj. Pri vsakem vprašanju si s svinčnikom druge barve napiši ideje sošolcev, ki so ti bile še posebej všeč. Na koncu preberi še spodnji sestavek (vir Keller, G., Binder in A., Thiel, R.-D. (2000). Boljša motivacija – uspešnejše učenje. Trening učnih navad. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva) in si podčrtaj nove ideje.

Motivacija

Motivacija je za učenje zelo pomembna; daje ti voljo, da se sploh začneš učiti. Tvoja motivacija je lahko zunanja (učiš se za lepe ocene, za zadostno število točk na maturi in pri vpisu na fakulteto, za denar in ostale nagrade, ki ti jih dajejo starši) ali notranja (učiš se zaradi sebe, učiš se zaradi tega, ker si radoveden in te predmeti zanimajo). Obe vrsti motivacije potrebuješ za uspešno učenje, še bolje pa je, če imaš malce več notranje motivacije, ki je v primerjavi z zunanjo trajnejša.

Notranjo motivacijo si lahko izboljšaš s tem, da se vprašaš: »Kakšno izobrazbo si želim doseči? Kakšen človek želim postati čez deset let?« in si potem glede na odgovor postaviš cilje v življenju, ki te spodbujajo ob neuspehih in vodijo ob uspehih.

Organizacija

Če imaš možnost, se uči vsak dan ob istem času in v istem prostoru – tako ti bo učenje »prišlo v kri«. Prostor, v katerem se učiš, naj bo prezračen in ne prehladen (lahko zmoti tvojo koncentracijo) ali pretopel (lahko te uspava). Pisalna miza naj bo pospravljena, na njej naj bodo samo zvezki, učbeniki in pripomočki, ki jih potrebuješ za učenje. Na pisalni mizi in na stenah okoli nje naj ne bo stvari, ki odvračajo tvojo pozornost od učenja (kot so npr. plakati, slike in tudi mobilni telefon!).

Za vsak predmet si izdelaj načrt učenja in v primeru neuspeha TAKOJ poišči pomoč sošolca ali učitelja.

Predelovanje snovi

Pred učenjem vsakega predmeta vedno na prazen list papirja zapiši vse ključne pojme, ki jih o določeni snovi že poznaš.

Pri učenju uporabljaj tehniko učenja - PRPOP (Marentič-Požarnik, B. (2001). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.):

- PRELETI snov, ki se jo boš učil.
- RAZDELI snov na krajša poglavja, ki se jih lahko naučiš v 45-60 minutah.
- PREUČI gradivo tako, da ga boš razumel (v snovi poišči ključne besede in jih poudari z različnimi barvami).
- OBNOVI preučeno poglavje (glasno s svojimi besedami; dopolni list z že napisanimi ključnimi pojmi in odgovori na vprašanja na koncu poglavja).
- POVEŽI snov učnega sklopa v celoto – če se da, tudi s snovjo ostalih predmetov.

Koncentracija

Uči se takrat, ko si spočit in se tudi sicer dobro počutiš. Nikoli se ne začni učiti takoj po kosilu ali večerji, ampak vedno počakaj pol ure, da telo predela dobljeno hrano. Po 45-60 minutah učenja naredi 5- do 10-minutni odmor. Med odmorom se nadihaj svežega zraka, popij malo vode ali kozarec soka, če si lačen, si privošči lahko hrano (sadje, lešniki, rozine, orehi ...). Odmori naj ne bodo predolgi, ker se ti bo sicer zmanjšala motivacija za učenje.

Koncentracijo si lahko izboljšaš z uporabljanjem sprostitvenih tehnik, z glasbo – predvsem pa poskrbi, da te med učenjem ne bodo motili starši, sorojenci ali prijatelji.

Kakovostno učenje se tudi ne »meri« v količini ur, ki jih presediš za knjigo, ampak v količini informacij, ki si jih usvojil – zato je velikokrat ena ura zbranega učenja več vredna kot tri ure nezbranega učenja.

Učni list 2: Primerjava ugotovitev iz prve dejavnosti z rezultati, dobljenimi z vprašalnikom hemisferičnosti[50]

Se moj stil učenja ujema z rezultatom, dobljenim z vprašalnikom hemisferičnosti?

Navodilo: Analiziraj lasten rezultat, do katerega si prišel s pomočjo vprašalnika o hemisferičnosti. Ali le-ta potrjuje tvojo izkušnjo? Utemelji.

Rezultat vprašalnika hemisferičnosti:[51]

Učni list 3: Opredelitev dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje učnega stila

Dejavniki, ki vplivajo na razvoj učnega stila pri posamezniku

Navodilo: Napiši čim več dejavnikov, ki po tvojem mnenju lahko vplivajo na izoblikovanje posameznikovega učnega stila, ter jih razvrsti v smiselne kategorije. Primerjaj svoje domneve z navedbami v literaturi.

Pri vsakem predmetu, ki ga imaš na urniku, razmisli tudi o vlogi hemisferičnosti pri učinkovitosti učenja tega predmeta.

Izberi si konkretno učno vsebino (kateri koli predmet). Predlagaj načine obravnave te vsebine, ki bodo najbolj ustrezali posameznemu učnemu stilu.

50 Učitelj pri tej strategiji lahko uporabi tudi kateri koli drugi vprašalnik, ki daje uvid v posameznikov način učenja.

51 Knjiga Marentič Požarnik in sod., 1995.

Učni list 4: Razumevanje teoretičnega pojma hemisferičnosti

Še več o hemisferičnosti

Navodilo: Poišči čim več virov (knjižnih, internetnih), v katerih so razprave o pojmu hemisferičnosti. Izberi dva, ju preberi ter iz njiju izpiši temeljne ideje. Pod izpisom vir ustrezno citiraj.

Napiši povezave, ki bi jih lahko potegnili med hemisferičnostjo posameznika in njegovim učnim stilom.

Učni list 5: Refleksija – učenje o učnih stilih

Samorefleksija

Navodilo: Odgovori na spodaj zastavljena vprašanja.

1. Ali se moj učni stil povezuje z mojo hemisferičnostjo, in če se ne, zakaj ne?
2. Kaj sem se naučil iz prejšnjih dejavnosti?
3. Kako bodo pridobljena spoznanja vplivala na moj pristop k učenju?
4. Katere so prednosti in katere pomanjkljivosti mojega učnega stila?
5. Katera so temeljna spoznanja, ki sem jih oblikoval ob branju literature o hemisferičnosti?

Izberi eno spremembo, ki bi jo želel unesti v svoj učni stil, ter napiši okviren načrt, kako ti bo to uspelo.

Sprememba učnega stila: _____

Okviren načrt:

Literatura in viri

1. Keller, G., Binder in A., Thiel, R.-D. (2000). Boljša motivacija – uspešnejše učenje. Trening učnih navad. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
2. Marentič Požarnik, B. (2001). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
3. Marentič Požarnik, B., Magajna, C. in Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja in mišljenja. Nova Gorica: Educa.

Mišljenje: Kako naj postanem učinkovitejši mislec?

Tanja Rupnik Vec

Poglavje: Mišljenje
Učni sklop: Pojem mišljenje

Bistveno vprašanje: Kako lahko postanem učinkovitejši mislec?
Različice: Kaj počnem, kadar razmišljam?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- izgrajujejo pojem mišljenje v ožjem in širšem pomenu,
- spoznavajo temeljne miselne procese (primerjanje, razvrščanje, indukcija, dedukcija itd.) ter miselne strukture (pojmi, predstave, prepričanja),
- izgrajujejo razumevanje vloge prepričanj v doživljanju in ravnanju posameznika in lastnem doživljanju in ravnanju,
- oblikujejo pojem učinkovito ali pojem kritično mišljenje ter raziskujejo lastno veščino učinkovitega (kritičnega) mišljenja.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-9: razvoj zaupanja v razum,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz,
- S-17: primerjanje in razlikovanje idealov od aktualnih dejavnosti (praks),
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
- S-33: ovrednotenje razlogov in navajanje dejstev,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj še pred napovedjo ciljev učne ure učence povabi k dejavnosti, opisani na **učnem listu 1 »Nered v torbici?«.** Izbere učenca oz. učenko prostovoljca in ga prosi, ali lahko napravi red v kaotičnosti vsebine torbice.	Učenec prostovoljec, frontalno razrešuje kaos v torbici. Učitelj namreč predenj strese vsebino torbice, v kateri je vse mogoče (glej predlog vsebine na UL1), ter poda navodilo: »Napravi v tej torbi red.« Učenec razvršča predmete po mizi. Drugi učenci ga opazujejo.
	Prostovoljka ureja vsebino torbice, medtem je v razredu tišina. Ko je povsem zadovoljna z redom, ki ga je napravila, jo učitelj povabi, da napravi refleksijo o miselnem procesu reševanja te naloge. Učitelj povabi opazovalce, da razmišljajo o 'logiki' oz. kriterijih njene razvrstitve. Razmišljanje opazovalcev usmerja s čim bolj raznolikimi vprašanji, ki jih prostovoljca zapisujeta na tablo.	Učenca prostovoljca na pano (folijo itd.) zapisujeta učiteljeva vprašanja, ostali so vpleteni v refleksijo o dejavnosti ter lastnem razmišljanju, doživljanju in ravnanju tekom opazovanja
	V tretjem delu usmerja še v razmišljanje o razmišljanju v prejšnjem delu vaje ter učence z novimi vprašanji usmerja v identifikacijo in poimenovanje raznovrstnih miselnih procesov, ki so bili izzvani do tega trenutka, vključno z metakognicijo.	Napravijo metarefleksijo (razmišljanje o razmišljanju) v obeh delih vaje. Iščejo odgovore na vprašanje: Kateri miselni procesi so bili izzvani z vajo ter z vprašanji učitelja, ko nas je usmerjal v refleksijo o vaji ter procesih mišljenja? Izgrajujejo pojem miselni procesi. V1, V2, S-28
2	Učitelj učence povabi k dejavnosti opisani na **učnem listu 2[52] »Kaj se dogaja v naših glavah, kadar razmišljamo oz. rešujemo probleme? Kaj pomeni 'misliti' oz. kaj počnemo, kadar mislimo?«**, kasneje pa usmerja pogovor o rešitvah nalog, morebitnih dilemah itd.	V dvojicah ali skupinah rešijo učni list 2 ter nato frontalno preverijo in primerjajo svoje rešitve. Leta jih usmerja v natančnejše spoznavanje procesov mišljenja ter analizo dejavnosti in vprašanj, ki posamezne izzovejo procese. V tej dejavnosti izgrajujejo pojme: razvrščanje, primerjanje, induktivno mišljenje, deduktivno mišljenje, odločanje ... V1, V2, S-14, S-28, D2

52 Da bi oblikoval natančne opredelitve pojma mišljenje, lahko učitelj kot alternativo dejavnosti, zapisani na učnem listu 2, organizira igro vlog miselni procesi (glej Rupnik Vec in sod., 2003, 190–196) ali uporabi uvodni del strategije miselne strukture in miselne operacije (Rupnik Vec, 1997, 127–135)

3	V naslednjem segmentu vpelje učitelj pojem miselna struktura: pojem, predstava, prepričanje. To napravi s pomočjo dejavnosti, zapisanih na **učnem listu 3 »S čim mislimo oz. kaj je 'orodje' mišljenja?«**[53] V razpravi usmerja učence v oblikovanje jasne predstave o pomenu natančnega opredeljevanja pojmov ter potencialnih nevšečnosti v sporazumevanju, ki izhajajo iz neenotnega razumevanja le-teh. Učence usmerja v razpravo o vlogi predstav v življenju posameznika ter napove temeljitejšo obravnavo pomena in vloge prepričanj v razmišljanju, doživljanju in ravnanju ljudi.	Učenci rešijo naloge na učnem listu 3. Najprej v skupini nato sledi frontalni pogovor in izmenjava mnenj. Skupine poročajo o svojih sklepih in dilemah. V2, V3, S-14, S-28, D2
4	Po napovedi razprave o pomenu prepričanj v doživljanju in ravnanju posameznika povabi učence v dejavnost, zapisano na **učnem listu 4 »Kaj je rezultat mišljenja?«**. Osrednjo pozornost naj učitelj posveti razpravi o pomenu samorefleksije, predvsem metakognicije v procesu učinkovitega mišljenja. Razmišljanje učencev naj usmeri v sklep, da je prav resničnost prepričanj eden temeljnih pogojev učinkovitega (kritičnega mišljenja). Napove poglabljanje razumevanja pojma 'učinkovito mišljenje' ali 'kritično mišljenje'.[54]	Učenci rešujejo vajo v skladu z navodili, kasneje sledi izmenjava v paru in frontalna izmenjava rešitev. Če je na voljo dovolj časa naj vsak učenec v razredu izpostavi vsaj eno svoje prepričanje iz naloge 3. Na način namreč učenci ozaveščajo pomen preverjanja resničnosti lastnih prepričanj oz. vrednotenja kakovosti dokazov (razlogov) zanje. V3, S-28, S-30, S-33, S-35, D1
5	Učitelj organizira delo z **učnim listom 5 »Kdaj je mišljenje kakovostno (učinkovito)«**. Na učnem listu je napisana le ena izmed možnih strategij za vpeljavo tega pojma, druge alternative so zapisane v teoretskem uvodu in jih učitelj lahko uporabi tudi na tem mestu.	Učenci delajo v skupinah, sledijo navodilu na učnem listu 5. Delo v skupinah se izmenjuje s frontalnimi razpravami, v skladu z dinamiko, ki jo določa učitelj. V4, S-9, S-14, S-17, S-28

---

53 V niz predvidenih aktivnosti bi sodile še aktivnosti, ki bi učence usmerjale v oblikovanje drugih temeljnih pojmov, ki jih določa aktualni učni načrt. Ker je obravnava le-teh že precej učinkovito obravnavana na drugih mestih, te koncepte v tej strategiji izpuščamo (npr. vrste mišljenja: divergentno in konvergentno mišljenje glej v Kompare in sod., 2004; pojma miselne strukture in miselne operacije glej v Rupnik Vec, 1997 ali Kompare, A. v Rupnik Vec in Kompare, 2006).

54 Kateri koncept bo uporabil, je odvisno od tega, ali je z učenci v začetku leta dogovoril tudi, kateri je generalni cilj 'učenje veščin kritičnega mišljenja', ali ne. Če temu cilju že sledi, kar pomeni, da z učence v dejavnostih vedno znova usmerja v refleksijo o učinkovitosti mišljenja oz. o veščinah kritičnega mišljenja, potem te koncepte že poznajo in obravnava na tem mestu ni smiselna.

6	Obravnavo tega sklopa učitelj sklene z usmerjanjem razprave o bistvenem vprašanju: Kako lahko postanem učinkovitejši mislec? Učence povabi k dejavnosti, zapisani na učnem listu 6 *»Dnevnik metakognitivnih utrinkov«*. Dejavnost traja daljši čas, npr. dva do tri mesece. Učenci pripravijo mapo oz. zvezek, v katerega bodo zapisovali razmišljanja o učinkovitosti lastnega razmišljanja v najrazličnejših življenjskih situacijah oz. vlagali 'dokaze' o svojem učenju mišljenja. Pomembno je, da učitelj v začetku učencem pomaga pri opredelitvi cilja (Kakšen mislec želim biti? Katero veščino bi rad ' vadil? Kako bom vedel, da sem napredoval?) in jih kasneje spodbuja k izmenjavi izkušenj. Smiselno je torej, da se učitelj (npr. enkrat tedensko) vrača na to tematiko in spodbuja učence, da s sošolci izmenjajo katerega od metakognitivnih utrinkov ter izkušnjo, kaj so se ob njem naučili.	Učenci med šolskim letom pišejo dnevnik metakognitivnih utrinkov, se prek tega urijo v metakogniciji ter presegajo lastne šibkosti v mišljenju o najraznovrstnejših temah svojega vsakdana. V4, S-1, S-12, S-28, S-30, D1

Učni listi

Učni list 1: Uvedba pojma mišljenje, miselni procesi

Nered v torbici

En učenec dobi naslednjo nalogo: »V tej torbici je vse mogoče. Razgrnite vsebino torbice po mizi. Potem pa poskušajte v njej vzpostaviti red. Ob tem glasno razmišljajte!«

Drugi učenci opazujejo in beležijo miselni proces učenca, ki poskuša v torbici vzpostaviti red. Njihova naloga je, da na koncu identificirajo temeljne miselne procese tega učenca.

Opomba: Učitelj v razred prinese torbico, v kateri je vse mogoče, npr.:
paloma robčki, vlažni robčki, higienski tampon, krema za roke, črtalo za oči, izvijač, mobilni telefon, rokovnik, manjša beležnica, filter vrečka s čajem, hlačne nogavice, lak za nohte in aceton, steklenička parfuma, sponke za papir, škarjice, manjši šivalni pribor, filter vrečka s čajem, žvečilni gumi, marker, selotejp, knjiga zlatih misli (mini format), pripomoček za samoobrambo (npr. piščalka), kakšen spominek (školjka, mini medvedek ...), jabolko, kemični svinčnik, kondom, disketa ali škatla z disketami, USB-ključ, kreditne kartice, tri vizitke, črnilnik, črnilo, samolepilni lističi, škarjice za nohte, pismo, denarnica, žetoni za kavo (mestni avtobus), pilica za nohte, zobna ščetka in zobna pasta, bomboni, kontracepcijske tablete (ali kakšne

druge, lahko dva primera), zobotrebci, bomboni, osvežilec za usta, zobna nitka, trije neobičajni predmeti (npr. duda ali otroška igrača ipd).

Vsebino torbice lahko učitelj poljubno prilagaja.

Učni list 2: Poglabljanje razumevanja pojma mišljenje, miselni procesi

Kaj se dogaja v naših glavah, kadar razmišljamo oz. rešujemo probleme? Kaj pomeni 'misliti' oz. kaj počnemo, kadar mislimo?

(opredelitev mišljenja)

Spodaj so v prvem delu navedeni ter opredeljeni temeljni miselni procesi, ki si jih že spoznal prej, v drugem delu pa dejavnosti (naloge, vprašanja) iz vsakodnevnega življenja. Ugotovi, katere miselne procese sproža posamezna naloga.

Temeljni miselni procesi

Primerjanje	Kadar opisuješ podobnosti in razlike med dvema ali več stvarmi, idejami, pojavi ...
Klasifikacija	Kadar organiziraš stvari, pojave, ideje v kategorije in pri tem upoštevaš določene kriterije.
Indukcija	Kadar oblikuješ posplošitev na temelju neke informacije oz. kadar sklepaš s posameznega na splošno.
Dedukcija	Kadar na temelju neke splošne ideje ali principa sklepaš na posamezni primer oz. kadar sklepaš iz splošnega na posamezno (prepoznavaš splošno v posameznem).
Analiza napak	Kadar v informacijah ali procesih odkrivaš in opisuješ specifične vrste napak (nepravilnosti).
Konstruiranje podpore	Kadar razvijaš dober argument za ali proti specifični ideji, zahtevi, stališču ...
Abstrahiranje	Kadar odkrivaš ali nekomu razlagaš, kako je en abstraktni vzorec v eni situaciji ali nizu informacij podoben ali različen od abstraktnega vzorca v drugi situaciji oz. nizu informacij.
Analiza perspektiv	Kadar tehtaš različne perspektive v zvezi z nekim vprašanjem ter razmišljanj, ki so v osnovi le-teh.
Odločanje	Kadar izbiraš med očitno izenačenimi alternativami.

Definicijsko preiskovanje	Kadar preiskuješ in se sistematično sprašuješ z namenom, da bi oblikoval opredelitev ali podroben opis nekega pojma (ali pojava), za katerega takšna splošna definicija ni na razpolago ali sprejeta.
Zgodovinsko preiskovanje	Kadar preiskuješ in se sistematično sprašuješ z namenom, da bi oblikoval razlago dogodka v preteklosti, za katerega takšne razlage ni oz. ni sprejeta.
Projekcijsko preiskovanje	Kadar preiskuješ in se sistematično sprašuješ z namenom, da bi oblikoval scenarij za neki prihodnji dogodek ali hipotetični pretekli dogodek, za katerega scenarij ni na razpolago oz. ni sprejet.
Reševanje problemov	Kadar razvijaš in preverjaš metodo ali produkta z namenom, da bi presegel ovire ali zapreke in dosegel želeni cilj.
Eksperimentalno raziskovanje	Kadar preverjaš hipoteze, ki so bile oblikovane za razlago fenomena.
Invencija	Kadar razvijaš nekaj novega oz. ustvarjaš izboljšave produktov ali procesov, da bi zadovoljil neko potrebo.

a) Navedi primer dejavnosti ali problema, ki izzove imenovani miselni proces.
b) Zapiši vprašanje, s katerim izzoveš ta miselni proces pri sogovorniku.
c) Spodaj je napisanih nekaj dejavnosti oz. problemskih situacij. Navedi, katere miselne procese izzovejo.

Dejavnost/problem	Miselni procesi, izzvani v tej dejavnosti
o Nakupovanje darila za prijatelja	
o Igranje šaha	
o Pisanje pesmi	
o Učenje psihologije	
o Učenje kakšnega drugega predmeta	
o Ogledovanje reklamnih plakatov	
o Računanje, koliko barve bi potrebovali za beljenje sobe	
o Načrtovanje izleta	
o Boj s starši za več svobode	

o Pregledovanje slovnične pravilnosti napisanega besedila	
o Ugotavljanje učinkovitosti pralnega praška	
o Branje strokovnega besedila	
o Prepričevanje prijatelja v svojo idejo	
o Tvoja ideja: _____	
o Tvoja ideja: _____	
o Tvoja ideja: _____	

Učni list 3: Uvedba pojmov pojmi, predstave, prepričanja

»S čim« mislimo oz. kaj je »orodje« mišljenja?

a) Pojmi

1. Opredeli naslednje pojme:

trikotnik
vreme
žival
igra
renesansa
leposlovje
matematika
prijazna šola
dober učitelj
zabava
pojem

2. Določi njihov obseg ter vsebino.

3. Primerjaj svoje opredelitve z opredelitvami v strokovni literaturi. Kakšna je po tvojem mnenju dobra opredelitev nekega pojma?

4. Nekaterih pojmov v strokovni literaturi ne boste našli (npr. prijazna šola). Primerjajte svoje opredelitve teh pojmov s sošolčevimi. Katere pojme razumete najbolj različno? Kakšne so posledice različnega razumevanja pojmov s strani različnih ljudi?

5. Kaj pomeni razumeti pojem?

b) Predstave

1. Kaj so predstave?
2. Kakšne vrste predstav poznaš?
3. Katera vrsta predstavljivosti pri tebi prevladuje?

c) Prepričanja
   1. Kaj so prepričanja?
   2. Navedi nekaj svojih prepričanj?
   3. Kako veš, da so resnična?

Učni list 4: Izgradnja razumevanja vloge prepričanj v doživljanju in ravnanju posameznika

Kaj je rezultat mišljenja? (prepričanja, sklepi, sodbe)

Kaj so prepričanja in kakšen pomen imajo v našem življenju?

1. Napišite nekaj prepričanj oz. idej, v katere verjamete?
   Npr. Zemlja je okrogla. Sonetni venec je napisal France Prešeren. Poroke istospolnih partnerjev bi morale biti dovoljene.

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

   - Kako veste, da so ta prepričanja resnična? Za vsako teh prepričanj navedite, zakaj je po vašem mnenju resnično. Iščete torej razlog, s katerim boste podprli svoje prepričanje.
   - Primerjajte razloge z razlogi sošolcev. Ali lahko te razloge smiselno razvrstite? Katere kategorije razlogov ste našli? Kako bi jih lahko poimenovali?
   - Katera vrsta razlogov se vam zdi najbolj prepričljiva?

2. Prav ta prepričanja pa igrajo pomembno vlogo tudi v procesu sklepanja. Včasih se jih zavedamo, včasih pa so skrita (nezavedna, implicitna). Ljudje namreč na temelju tega, kar opažamo, nenehno izvajamo raznovrstne sklepe. Le-te pa omogočajo prav prepričanja oz. predpostavke, ki so v temelju le-teh. Če nekdo npr. sreča Škota, lahko sklepa, da je skop. Ta sklep je posledica njegovega prepričanja (predpostavke), da so Škoti skopi ljudje (ne glede na to, ali je to resnično ali ne).
   Spodaj je nanizanih nekaj situacij. Razmisli, kakšen sklep bi v tej situaciji lahko nekdo izpeljal, potem pa razmisli še, katero prepričanje je v osnovi tega sklepa.

Situacija	Sklep	Predpostavka oz. prepričanje, ki vodi v ta sklep	Dokaz, da je predpostavka oz. prepričanje resnično.
Maja se praska po glavi.			
Prijatelj mi ne vrne knjige, ki sem mu jo posodil.			
Fant zavrača odhod v šolo.			
Učiteljica svojega razreda ne želi pospremiti na končni izlet.			
Stanovanje Kremenčkovih je v popolnem razsulu.			

3. Sedaj pa napravite nov niz prepričanj. Razmislite, kakšne dokaze imate o njihovi resničnosti. Ovrednotite resničnost teh prepričanj in napravite razmislek o tem, katere dokaze bi še potrebovali, da bi lahko bolj zanesljivo trdili, da so smiselna.

Prepričanje	Razlog za verjetje v pravilnost le-tega	Dokazi, ki bi jih še potreboval, da bi lahko zagovarjal smiselnost (pravilnost, resničnost) prepričanja.

Kdaj je mišljenje učinkovito (kakovostno)?

1. Razmislite o tem, kaj je učinkovito mišljenje. Napišite svojo opredelitev. Pomagajte si tako, da razmišljate, po čem prepoznamo učinkovite mislece oz. kako se njihovo vedenje razlikuje od vedenja neučinkovitih mislecev. Kako (po čem) prepoznamo učinkovitega misleca pri pouku, v debati ...? Napišite seznam teh lastnosti.

   Opredelitev učinkovitega mišljenja _____

   Lastnosti učinkovitega misleca _____

2. Kdo od vaših prijateljev, znancev je učinkovit mislec? Opišite ga!
3. V kolikšni meri veljajo posamezne lastnosti učinkovitega misleca tudi za vas?
4. Napravite seznam pravil učinkovitega mišljenja! Pomagajte si z lastnostmi, ki ste jih navedli!
5. Primerjajte svoje opredelitve ter svoj seznam lastnosti s spodnjim. Poiščite podobnosti in razlike:

   Ennis in Paul (po Quinn) sta identificirala nekaj smernic za kritično mišljenje:
   - Razlikuj logične ideje od emocionalnih argumentov.
   - Poskušaj razmisliti o pozitivnih in negativnih vidikih tematike, o kateri teče razprava
   - Ne boj se podvomiti v šibke argumente.
   - Išči nekonsistentnost v izjavah.
   - Zberi zadostno število dokaznega gradiva in ne prehitevaj s končnimi sklepi.

   Spodaj je zapisanih nekaj trditev. Razmislite, katero izmed gornjih vodil bi vam bilo v pomoč pri ustrezni evalvaciji le-teh.
   1. Obstaja osem dobrih razlogov, zakaj naj bi žvečili žvečilne gumije.
   2. Zavzemam se za povišanje plačila vladnih uslug in plač ter za zniževanje taks.
   3. Ne prenesem majhnih otrok, torej ni razloga, da bi glasoval za izgradnjo nove šole v soseski.
   4. Morali bi razširiti glavno prometnico, da bi dobili več prostora za kolesa. Kdor koli dvomi o tem, mora biti precej neumen.

   6. Sedaj pa se spomnite nekaterih situacij, v katerih ste se soočili z:
   a) emocionalno nabitimi argumenti (izpostavi te argumente),
   b) je bila razprava osredotočena pretežno na en vidik problema (razmisli o drugi plati),
   c) si se soočil s šibkimi argumenti, pa se jim nisi zoperstavil (zoperstavi se jim sedaj),
   č) opaziš nekonsistentnost v izjavah (izpostavi jo),
   d) si sklepal o neki situaciji, ne da bi temeljito premislil in zbral široko paleto dokaznega gradiva.

   Pomagajte si tako, da se spomnite kakšnih 'vročih' razprav iz svojega vsakdana, ki se lahko tematsko nanašajo na kateri koli vidik vašega življenja ali dela.

   7. Kakšen mislec bi želel/-a biti? Kako bi lahko to postala?

Dnevnik metakognitivnih utrinkov

Različice naslova:
»Razmisleki o razmišljanju«, »Dnevnik miselnih uspehov in zablod«, »Jaz kot mislec«, »Mislim, torej sem ... razmišljam o razmišljanju, torej boljše mislim«, »Postajam učinkovitejši mislec«, Želim biti boljši mislec«, »Moji miselni uspehi (napredki)«)

Izberi cilj, ki ga v zvezi z učinkovitostjo mišljenja želiš doseči. Zapiši ga!

Kaj boš storil, da bi v tem smislu napredoval? Napiši osebni razvojni načrt!

Uresniči ga! Beleži, spremljaj, dokumentiraj svoje dosežke ...

Izmenjaj svoje izkušnje s sošolci.

Veseli se svojega napredka in ga občasno praznuj!

Literatura in viri

1. Bauer, C. (2004). Action Research. Gradivo za seminar. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
2. Kompare, A. in sod. (2003). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Kompare, A. (2006). Reševanje problemov in odločanje. V: Rupnik Vec, T. in Kompare, A. Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Marzano, R. J. idr. (1988). Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria: ASCD.
5. Paul, R., Elder, L. (2001). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
6. Quinn, V. N. (1995). Applying Psychology. Third edition. New York: McGraw Hill, Inc.
7. Rupnik Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije. Priročnik za učitelje psihologije v srednji šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
8. Rupnik Vec, T. in sod. (2003). Igra vlog in simulacija pri pouku. Priročnik za učitelje psihologije, družboslovnih predmetov in razrednike. Ljubljana: ZRSŠ.
9. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
10. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Reševanje miselnih problemov: Kaj ovira in kaj olajšuje reševanje miselnih problemov?

Alenka Kompare

Poglavje: Mišljenje
Učni sklop: Reševanje miselnih problemov

Bistvena vprašanja: Kaj ovira in kaj olajšuje reševanje miselnih problemov? Kako smo lahko bolj učinkoviti pri reševanju problemov?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo reševanje problemov kot področje mišljenja ter razlikujejo zaprte in odprte probleme,
- opišejo in razlikujejo strategije reševanja problemov (poskusi in napake, vpogled, postopna analiza) ter jih ponazorijo s primeri,
- razložijo in presodijo vlogo sposobnosti, motivacije, čustev in znanja pri reševanju problemov,
- spoznavajo tehnike, ki spodbujajo divergentno mišljenje in ustvarjalnost.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:
- S-8: razvijanje intelektualne vztrajnosti,
- S-19: oblikovanje in/ali vrednotenje rešitev,
- S-28: metakognicija: razmišljanje o razmišljanju;

b) druge veščine:
- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini in komunikacija,
- ustvarjalnost.

Strategija poučevanja[55]

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Spodbudi učence k reševanju miselnih problemov v učbeniku in izbranih miselnih problemov na **učnem listu 1 »Kaj so miselni problemi in kako jih rešujemo?«.**[56] Usmerja izgrajevanje znanja o reševanju problemov kot področju mišljenja ter o razliki med odprtimi in zaprtimi problemi. Spodbuja učence k iskanju različnih odprtih in zaprtih problemov, s katerimi se srečujejo v življenju.	Rešujejo izbrane miselne probleme (naloge 1–6, učni list 1). Pri tem so pozorni na miselne procese, ki se odvijajo med reševanjem izbranih problemov. Izgrajujejo razumevanje reševanja miselnih problemov. Razlikujejo odprte in zaprte probleme. Navajajo različne primere odprtih in zaprtih problemov iz vsakdanjega življenja. V1, S-8, S-28
2	Vodi pregledovanje rešitev izbranih miselnih problemov (učencev še ne seznani z rešitvama Vojaškega problema in Problema obsevanja). Pri tem izpostavi, kaj je ključno pri reševanju posameznega problema (glej rubriko Odgovori). Usmeri učence k **učnemu listu 2 »Kako učinkovito reševati miselne probleme?«**. Presodijo naj, katere smernice so uporabili pri reševanju posameznega problema ter katerih niso, pa bi jim reševanje problemov lahko olajšale.	Sodelujejo pri pregledovanju rešitev. Presojajo, katere smernice (načela) učinkovitega reševanja problemov so uporabljali pri reševanju izbranih miselnih problemov (učni list 2). Ugotavljajo, katere smernice bi še lahko uporabili pri reševanju problemov. S-8, S-19, S-28

55 Predstavljeno učno strategijo lahko izvedemo le po posameznih korakih, glede na učni načrt je navadno izvedena v dveh delih. Prvi del (koraki 1–4, učna lista 1 in 2) so vezani na poglavje mišljenje, učni sklop reševanje problemov. Korak 5 in učni list 3 »Bodimo ustvarjalni!« pa lahko uporabimo pri učnem sklopu ustvarjalno mišljenje.

56 Učitelj sam izbere, katere miselne probleme iz učnega lista 1 bodo učenci reševali. Za izvedbo 4. koraka opisane strategije poučevanja je nujno, da učenci rešujejo Vojaški problem in Problem obsevanja. Druga možnost je, da učitelj izvede le 4. korak - predlog alternativne strategije poučevanja je zapisan v rubriki Teoretična izhodišča »Raziskovanje vpliva znanja na reševanje problemov« in »Alternativna strategija poučevanja: Izvedba raziskave pri pouku«.

3	Pojasni različne strategije reševanja problemov (strategijo poskusov in napak, postopne analize in vpogleda) ter usmerja učence k iskanju problemov na učnem listu 1, pri reševanju katerih so uporabljali posamezno strategijo. Učence izzove z novimi miselnimi problemi, npr. Hanojski stolp, Hobiti in Orki, Problem 9 pik (glej Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 253-254), ter jih spodbudi k ozaveščaju strategije, ki jo uporabljajo pri reševanju teh problemov.	Poglabljajo znanje o miselnih problemih in strategijah reševanja problemov. Ugotavljajo, kateri miselni problemi na učnem listu 1 so rešljivi s posamezno strategijo. Rešujejo nove miselne probleme in so pri tem pozorni na strategije, ki jih uporabljajo. Navajajo primere iz življenja mladostnika, ki so rešljivi s posamezno strategijo. V2, S-28
4	Učence spodbuja k razmisleku o vlogi sposobnosti, motivacije, čustev in znanja pri reševanju problemov. Pri pojasnjevanju pomena predhodnega znanja najprej izpostavi pomen pozitivnega transferja, ko predhodno znanje olajšuje reševanje novih problemov. Opozori, da raziskave kažejo, da pogosto predhodnega znanja pri reševanju problemov ne uporabimo. Seznani učence, da so tudi sami sodelovali v manjši raziskavi: skupaj pregledajo in komentirajo rešitve Vojaškega problema in Problema obsevanja (glej Teoretična izhodišča: *»Raziskovanje vpliva znanja na reševanje problemov«*).	Presojajo pozitivno in negativno vlogo posameznega dejavnika pri reševanju problemov. Navajajo situacije, ko čustva pozitivno in negativno vplivajo na reševanje problemov, presojajo pomen motivacije in sposobnosti. Svoje presoje utemeljujejo s primeri. Razmišljajo tudi o pozitivnem in negativnem vplivu predznanja. Preverijo in komentirajo rešitve Vojaškega problema in Problema obsevanja. V3, S-19, D1
5	Pojasni značilnosti in načela tehnik za spodbujanje divergentnega mišljenja. Učence usmeri k navodilom na **učnemu listu 3 »Bodimo ustvarjalni!«.** Organizira in vodi poročanje skupin.	Razdelijo se v skupine po 6 učencev. Izberejo problem, za katerega bodo iskali rešitve (naloga 1, učni list 3). Sodelujejo pri produciranju in pozneje ovrednotenju idej (nalogi 2 in 3, učni list 3). Predstavnik skupine predstavi rešitve izbranega problema, do katerih je skupina prišla (naloga 4, učni list 3). V4, S-19, D2, D3

Učni listi

Učni list 1: Primeri miselnih problemov

Kaj so miselni problemi in kako jih rešujemo? ...

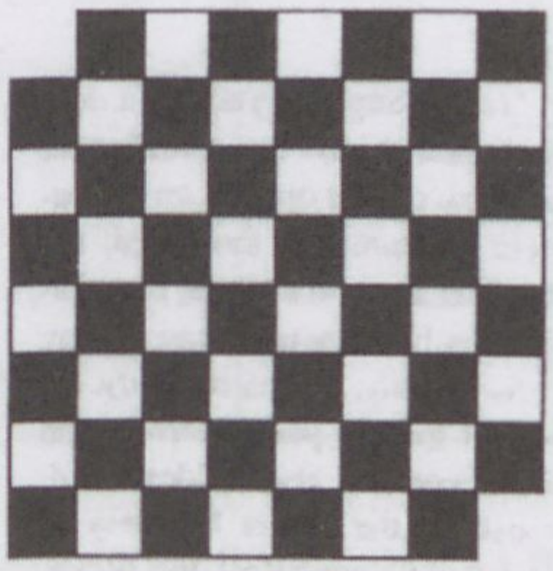
Rešite spodaj zapisane probleme. Pri tem bodite pozorni na miselne procese, ki se odvijajo med reševanjem problemov. (Zapišite pot od začetnega stanja od rešitve oz. posamezne korake pri reševanju vsakega problema.)

1. *Vojaški problem:* General želi osvojiti trdnjavo sredi dežele, do katere vodi mnogo poti. Ima dovolj veliko vojsko za zasedbo trdnjave, toda vse poti do trdnjave so minirane. Mine so postavljene tako, da se majhne skupine vojakov med njimi lahko varno premikajo, vsaka večja skupina vojakov pa bi takoj povzročila eksplozijo. Kakšno taktiko naj ubere general, ki za osvojitev trdnjave potrebuje vso vojsko?

2. *Problem z nogavicami:* Predpostavite, da imate v vašem predalu črne in modre nogavice, pomešane v razmerju štiri proti pet. Kakšno je najmanjše število nogavic, ki jih moramo vzeti iz predala, da bomo zagotovo obuli par nogavic enake barve.

3. *Problem vlakov in ptice:* Dve železniški postaji sta 80 km narazen. Nekega sobotnega popoldneva ob 14.00 sta krenila dva vlaka drug proti drugemu, vsak z ene postaje. V istem trenutku, ko je eden od vlakov odpeljal s postaje, je pred njim vzletela ptica in poletela proti drugemu vlaku. Ko je priletela do drugega vlaka, se je obrnila in poletela nazaj k prvemu. Ptica je letala od enega vlaka k drugemu, dokler se vlaka na svoji poti nista srečala. Če oba vlaka potujeta s hitrostjo 40 km na uro in ptica s hitrostjo 160 km na uro, koliko km bo ptica preletela, preden se vlaka srečata.

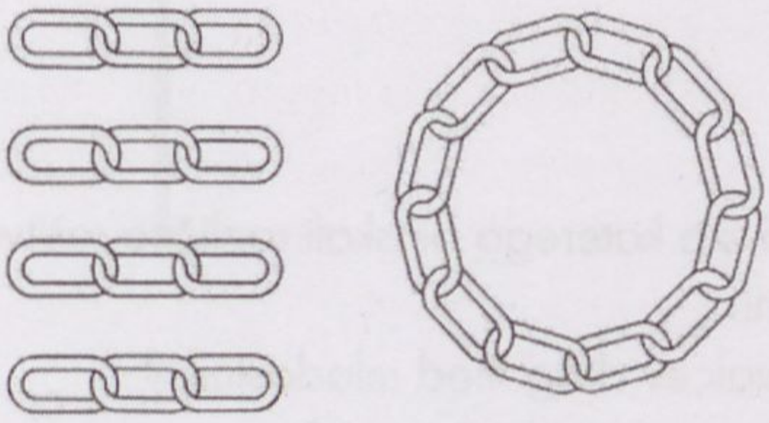
4. *Problem okrnjene šahovnice:* Predstavljajte si šahovnico, pri kateri sta izrezana diametralno nasprotna vogala. Okrnjena šahovnica ima 62 in ne 64 polij. Na razpolago imate tudi 31 domin, ki so tako velike, da pokrijejo dve polji skupaj. Ali obstaja kakšna možnost, da razporedite domine po okrnjeni šahovnici tako, da pokrijejo vseh 62 polj? Če je to mogoče, pojasnite kako. Če ni mogoče, dokažite, zakaj ne.



Slika 1: Okrnjena šahovnica (začetno stanje problema) (Haberlandt, 1994, str. 369)

5. *Problem obsevanja:* Zamislite si, da zdravnik zdravi bolnika z rakastim tumorjem v želodcu. Bolnika ni mogoče operirati, toda če mu zdravnik ne odstrani tumorja, bo umrl. Tumor lahko uničimo z močnimi rentgenskimi žarki. Na žalost pa močni žarki, ki so potrebni za uničenje tumorja, uničijo tudi zdravo tkivo, ko prodirajo skozi telo proti tumorju. Manj močni žarki, ki zdravega tkiva ne poškodujejo, pa ne uničijo tumorja. Kako bi lahko uničili tumor z rentgenskimi žarki, ne da bi pri tem poškodovali zdravo tkivo?

6. *Problem verižice:* Imate štiri kose verižice, vsak kos je sestavljen iz treh členkov. Zlatar zahteva 200 tolarjev, da odpre en členek, in 300 tolarjev, da ga zapre. V začetku so vsi členki zaprti. Vaša naloga je, da povežete vseh 12 členkov v sklenjeno verižico. Vse skupaj ne sme stati več kot 1500 tolarjev.



Slika 2: Ponazoritev začetnega in končnega stanja problema verižice (Anderson, 1995, str. 269)

Učni list 2: Smernice za učinkovito reševanje problemov

Kako učinkovito reševati miselne probleme?

Presodite, katere od navedenih splošnih smernic, ki nas po navadi privedejo do rešitve problema, ste uporabljali pri reševanju problemov na učnem listu 1. Ugotovite tudi, katerih smernic niste uporabili, pa bi vam olajšale reševanje določenega problema.

Splošne smernice za učinkovito reševanje problemov (po Rupnik Vec in Kompare, 2006):

1. Ustvarimo si celotno sliko problema, ne izgubljajmo se v podrobnostih. Razlikujmo med pomembnimi in nepomembnimi informacijami.
2. Poenostavimo problem. Ubesedimo ga s svojimi besedami, narišimo skico, graf, zapišimo ga v simbolni obliki.
3. Opredelimo problem na različne načine. Poskusimo prestrukturirati (preoblikovati) elemente v problemski situaciji in videti problem v drugačni luči.
4. Pri reševanju problema si pomagajmo z različnimi reprezentacijiami problema, npr. z grafi, diagrami, časovnimi trakovi, hierarhičnimi drevesi, matrikami, modeli in tabelami.
5. Bodimo fleksibilni pri iskanju rešitev in načrtovanju strategij. Lščimo v različne smeri.
6. Uporabimo predznanje: poskusimo s strategijami, ki smo jih uporabljali pri reševanju podobnih primerov.
7. Poskusimo z reševanjem problema od končnega stanja oz. rešitve proti začetku.

8. Rešujmo problem tako, da se lahko vrnemo k delnim rešitvam ali delnim ciljem, če ugotovimo, da naslednji korak ne vodi k zaželenemu stanju.
9. Iščimo analogije in metafore.
10. Pogovarjajmo se o problemu, ubesedimo načrt reševanja problemov in razloge za odločitve.
11. Vztrajajmo pri iskanju rešitve kljub začetnim neuspehom.
12. Raziščimo več možnih rešitev, ne odnehajmo pri prvi, ki se je domislimo.

Učni list 3: Tehnike spodbujanja ustvarjalnosti (Razprava 66 in PMI)

Bodimo ustvarjalni!

1. V razredu izberite odprt problem, za katerega bi iskali različne rešitve. Izberete lahko tudi med spodaj navedenimi problemi:
   - Kako bi zmanjšali število uživalcev drog med mladostniki?
   - Kako je mogoče spodbuditi motiviranost učencev?
   - Kako je mogoče povečati zanimanje za naravoslovne predmete?
   - Kako je mogoče spodbujati ustvarjalnost učencev?
   - Kako bi lahko popestrili turistično ponudbo v našem okolju?
   - Kako lahko zmanjšamo predsodke učencev?

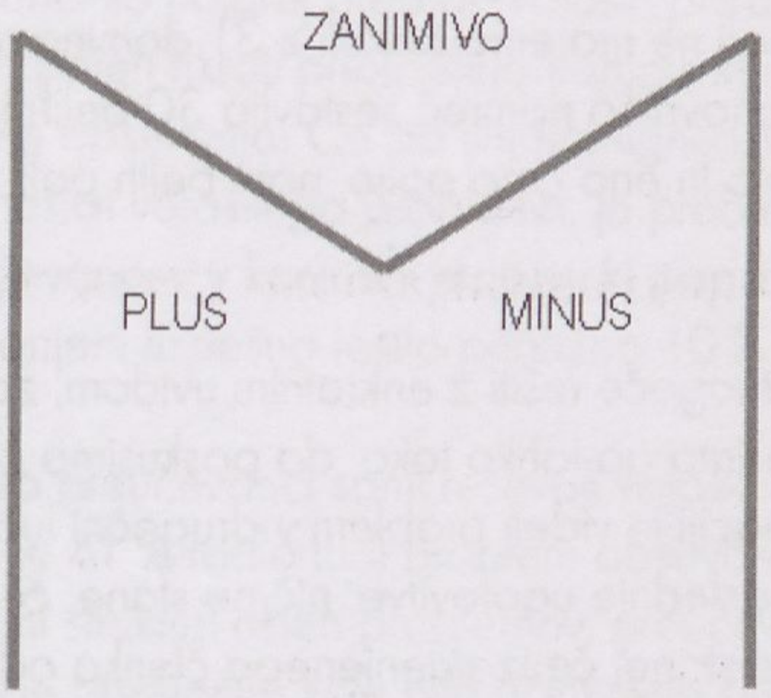
2. Razdelite se v skupine po 6 članov in izvedite različico tehnike možganske nevihte (Pečjak, 2001). V skupini spontano in sproščeno dajajte rešitve in ideje, zapisuje jih eden od članov skupine. Ideje dajete 6 minut.

Upoštevajte spodnja navodila:
Dajemo ideje!

Zaželeni so neobičajni predlogi!
Povezujmo ideje drugih s svojimi! Združujmo jih!
Ne razčiščujmo vzrokov! Ne kritizirajmo!
Idej ne kometirajmo in ne vrednotimo!
Ni avtorstva idej!
Najpomembnejša je količina idej! Povejmo jih čim več!
Temeljne zamisli dajemo brez podrobnosti!
Bodite čim bolj sproščeni!
Povejte vse, kar vam pade na misel!
Nepravilna je samo neizrečena misel!

3. Vse zapisane ideje kritično pretresite in ovrednotite s tehniko PMI. Eden od članov naj zopet zapisuje ugotovitve skupine. Pregleden je zapis s pomočjo M-tabele (glej spodaj).

Opis tehnike PMI: Pri tehniki PMI zavestno usmerjamo pozornost najprej k *plus stranem* vsake ideje, nato k njenim *minusom*, na koncu pa še k *zanimivim stranem* idej ali rešitev. Pod I uvrstimo vse tiste pripombe in ocene, ki niso niti pozitivne niti negativne, iščemo to, kar je na ideji zanimivega. Razmišljamo tudi o spremembah, ki jih bo ideja ali rešitev spodbudila.



4. Izberite člana, ki bo poročal sošolcem o rešitvah, do katerih ste prišli v skupini. Pri predstavitvi izpostavite ideje, ki ste jih ovrednotili kot najboljše, poudarite njihove prednosti, opozorite na pomanjkljivosti in zanimivosti.

Odgovori

Učni list 1: Težave in ovire pri reševanju problemov

Rešitve miselnih problemov

- *Problem z nogavicami*
  Pogosta težava pri reševanju problemov je ločevanje pomembnih od nepomembnih informacij. Učenci imajo najpogosteje težave, če problem vsebuje preveč informacij oz. če reševanje problema zahteva iskanje pomembnih informacij in zanemarjanje nepomembnih. Pri reševanju problema z nogavicami je informacija o razmerju med nogavicami črne in modre barve v predalu povsem nepomembna. Če so v predalu samo nogavice dveh različnih barv, je dovolj, da potegnemo ven tri nogavice, pa lahko obujemo par nogavic (Woolfolk, 2002).

- *Problem vlakov in ptice*
  Pomemben korak pri reševanju problemov je predstavljanje (reprezentiranje) problema oz. prevajanje problema v obliko, ki jo razumemo in ki nam olajšuje reševanje problema. Če problem Vlakov in ptice interpretiramo kot problem, pri katerem moramo računati razdaljo, ki jo preleti ptica, preden sreča prihajajoči vlak in se obrne nazaj, pa potem ponovno naprej itd., je reševanje problema zelo zahtevno. Če pa problem interpretiramo kot problem, pri katerem je pomemben čas, ko je ptica v zraku, bomo do rešitve prišli veliko hitreje in laže. Prevod problema je namreč takšen: Vlaka potujeta z enako hitrostjo, in ker sta postaji 80 km narazen, se bosta srečala na sredini poti, tj. 40 km stran od obeh postaj. Srečala se bosta

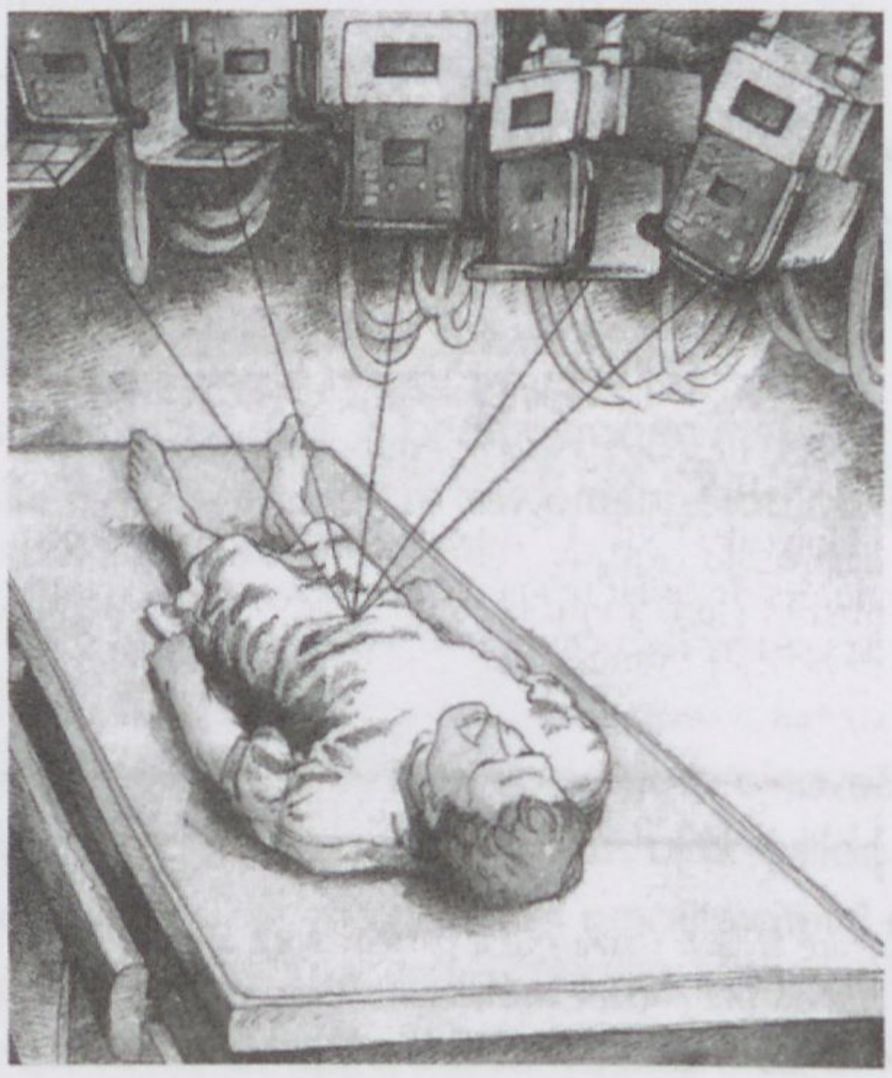
po eni uri vožnje, ker oba potujeta s 40 km na uro. Koliko kilometrov preleti ptica v eni uri? 160 km, ker leti s hitrostjo 160 km na uro. (Posner, 1973, v Woolfolk, 2002)

- *Problem okrnjene šahovnice*
  Tudi reševanje problema okrnjene šahovnice je odvisno od načina, kako si problem predstavljamo. Če si predstavljamo, da mora vsaka domina pokriti eno belo in eno črno polje šahovnice (drugačen način polaganja domin ni mogoč), je problem veliko laže rešljiv. Takoj ugotovimo, da 62 polj ne moremo pokriti z 31 dominami, saj smo šahovnico okrnili za dve beli polji. Okrnjeno šahovnico namreč sestavlja 30 belih in 32 črnih polj, in če z vsako domino pokrijemo eno belo in eno črno polje, nam belih polj zmanjka.

- *Rešitev Problem verižice*
  Gre za problem, ki ga je mogoče rešiti z enkratnim uvidom, za t. i. problem vpogleda (angl. insight problem). Rešimo ga lahko tako, da poskusimo prestrukturirati (preoblikovati) elemente v problemski situaciji in videti problem v drugačni luči. Pri reševanju problema verižice nam pomagajo naslednje ugotovitve: nič ne stane, če v odprti členek vstavimo zaprtega, prav tako nič ne stane, če iz sklenjenega členka odstranimo odprtega, in 1500 tolarjev zadostuje, da tri členke odpremo in tri zapremo – če to naredimo, smo problem rešili. (Jaušovec, v Kompare, 2001)

- *Vojaški problem*
  Manjše skupine vojakov naj se po različnih poteh hkrati približujejo trdnjavi in jo nato v naskoku osvojijo.

- *Problem obsevanja*
  Problem obsevanja je rešljiv z razpršitvijo rentgenskih žarkov. Šibke rentgenske žarke usmerimo proti tumorju iz različnih virov zunaj telesa. Snop rentgenskih žarkov iz nobenega od virov ni dovolj močen, da bi uničil zdravo tkivo ali tumor. Ker pa so vsi žarki usmerjeni v tumor, so na tej točki dovolj močni, da tumor uničijo, zdravega tkiva pa ne, ker gredo do tumorja skozenj po različnih poteh.



Slika 3: Ponazoritev rešitve problema obsevanja (Sternberg, 1999, str. 372)

Raziskovanje vpliva znanja na reševanje problemov

Mary Gick in Keith Holyoak (1984, v Sternberg, 1999) sta izvedla nekaj zanimivih raziskav o tem, kako predhodno znanje in izkušnje pri reševanju problemov vplivajo na reševanje podobnih problemov. Preučevanci so najprej prebrali *Vojaški problem* in njegovo rešitev: manjše skupine vojakov se po različnih poteh hkrati približujejo trdnjavi in jo nato v naskoku osvojijo. Nato so morali reševati *Problem obsevanja*. Če sta jim namignila, naj pri reševanju tega problema uporabijo znanje o rešitvi vojaškega problema, je problem obsevanja uspešno rešilo 75 % proučevancev. Od preučevancev v kontrolni skupini, ki poprej niso reševali vojaškega problema, je problem z obsevanjem uspešno rešilo približno 10 %.

V drugi različici eksperimenta so preučevanci sami reševali vojaški problem, približno polovica jih je bilo uspešnih, od tega jih je 41 % rešilo tudi problem obsevanja. Gick in Holyoak sta tako ugotovila, da kljub podobni strukturi obeh problemov, preučevanci pri novem problemu niso spontano uporabili strategije reševanja, ki je bila učinkovita pri prvem. Njihovo zanje je ostalo inertno[57] in ni imelo transferne vrednosti. Tudi druge raziskave so pokazale na težave pri transferju strategije reševanja problemov z enega problema na drugega. Po navadi težko opazimo analogijo med različnimi problemi, če nismo eksplicitno opozorjeni nanjo.

Alternativna strategija poučevanja: Izvedba raziskave pri pouku

Opisane raziskave lahko v poenostavljeni obliki izvedemo tudi pri pouku. Učenci dobijo učni list, na katerem sta zapisana le Vojaški problem in Problem obsevanja (prva različica raziskave), ali učni list z Vojaškim problemom in opisom njegove rešitve ter s Problemom obsevanja, ki ga morajo rešiti sami (druga različica raziskave, eksperimentalna skupina).

Prva različica raziskave:

1. Vsi učenci na začetku ure brez pomoči rešujejo Vojaški problem.
2. V nadaljevanju ure rešujejo učenci še Problem obsevanja.
3. Učitelj seznani učence z rešitvami obeh problemov. Usmerja jih k ugotovitvi, da imata oba problema podobno strukturo in da sta zato rešljiva s podobno strategijo. Ugotavlja, koliko učencev je uspešno rešilo prvi problem in koliko od teh učencev je nato uspešno rešilo še drugega. Ugotovi tudi, ali je kdo od učencev uspešno rešil drug problem, ne pa prvega.

Druga različica raziskave:

1. Polovica učencev na začetku ure prebere vojaški problem in njegovo rešitev (eksperimentalna skupina).
2. V nadaljevanju ure vsi učenci rešujejo problem obsevanja.

---

57 Inertno znanje je znanje, ki ostane le v okviru določenega predmeta ali področja oz. ki ga ne znamo uporabiti v drugačnih situacijah in pri reševanju novih problemov. Predvsem vsebinsko ali deklarativno znanje pogosto ostaja inertno in učenec ga ne prikliče, ko bi ga moral uporabiti pri nadaljnjem učenju ali v življenjskih situacijah.

3. Učitelj namigne učencem, ki so prebrali Vojaški problem, naj pri reševanju Problema obsevanja uporabijo znanje o rešitvi vojaškega problema.
4. Preverimo, koliko učencev z eksperimentalne in koliko z kontrolne skupine je uspešno rešilo Problem obsevanja. Razpravljamo o vplivu predhodnega znanja na reševanje problemov.

Literatura in viri

1. Anderson, J. R. (1995). Cognitive Psychology and its Implications (fourth edition). New York: W. H. Freeman.
2. Haberlandt, K. (1994). Cognitive Psychology. Boston: Allyn and Bacon.
3. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Jaušovec, N., Vec, T., Curk, J. (2001). Psihologija. Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
4. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
5. Pečjak, V. (2001). Poti do novih idej. Tehnike kreativnega mišljenja. Ljubljana: New Moment.
6. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
7. Sternberg, R. J. (1999). Cognitive Psychology (second edition). London: Harcourt Brace College Publishers.
8. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Mišljenje, odločanje: Kateri poklic je najboljši?

Jasna Vuradin Popović

Poglavje: Spoznavni procesi
Učni sklop: Mišljenje - odločanje

Bistveno vprašanje: Kako izpeljemo najboljšo odločitev in ali ta obstaja? Kateri poklic je najboljši?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo in ozavestijo lastno razumevanje procesa odločanja,
- ozavestijo in preiskujejo svoje laične predstave o posameznih poklicih,
- spoznajo različne načine odločanja,
- spoznajo različne dejavnike, ki vplivajo na proces odločanja (čustva, stališča, izkušnje, motivacija).

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja
   - S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost,
   - S-3: izražanje poštenosti,
   - S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju emocije, in emocij, ki so v temelju misli,
   - S-5: razvoj intelektualne skromnosti,
   - S-6: razvoj intelektualnega poguma,
   - S-10: premišljeno pospoševanje,
   - S-16: vrednotenje zanesljivosti,
   - S-17: globinsko spraševanje,
   - S-18: analiza in vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,
   - S-19: oblikovanje ali vrednotenje rešitev,
   - S-27: primerjava in zoperstavljanje idealov z aktualno prakso,
   - S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
   - S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
   - S-31: razlikovanje relevantnih od irelevantnih dejstev,
   - S-35: raziskovanje;

b) druge veščine:
   - samorefleksija,
   - sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove učno temo, ki bo obdelana na primeru odločanja za bodoči poklic. Dijake izzove k razmisleku in diskusiji z vprašanjem »Kateri poklic je najboljši«. Učence navaja, da utemeljujejo svoje odgovore, npr. z vprašanjem: Zakaj tako misliš? Po krajši razpravi spodbudi dijake k reševanju **učnega lista 1 »Lastnosti posameznik poklicev«.**	Sodelujejo v frontalni razpravi, navajajo in ozaveščajo svoje predstave o najboljšem (idealnem) poklicu. Razmišljajo in ubesedijo razloge, s katerimi utemeljujejo svojo izbiro. V1, S-2, D1
2	Dijake spodbuja k razmisleku in reševanju Učnega lista 2 Veščine odločanja, nato k pogovoru v paru. V skupni razpravi jih opozori (spodbuja jih, da sami ugotovijo) na različne »najboljše« poklice, ki so jih izpostavili, in dokaze, s katerimi jih utemeljujejo. Dijake navaja, da ugotovijo, katere značilnosti so najbolj zaželene, s čim bi jih lahko razložili, zakaj menijo, da so določene značilnosti, manj zanimive. Povpraša jih o tem, ali se skupni seštevek ocen različnih značilnosti za posamezne poklice ujema z njihovo predstavo o najboljšem poklicu, če ne, kako bi to razložili. Kaj menijo, ali bi tudi njihovi starši izpostavili enake značilnosti kot oni. Ob tem učitelj opozori na različne perspektive, vpliv izkušenj, čustev, socialnih dejavnikov na doživljanje poklicne vloge.	Vsak dijak napiše pet poklicev, ki so po njegovem mnenju najboljši (učni list 1). Poklice oceni na lestvici od 1 do 5 (1 = najslabše, 5 = najboljše) po 7 kriterijih. (Alternativa – dijaki določijo svoje kriterije.) Dijaki se razdelijo v dvojice, drug drugemu utemeljujejo svojo izbiro (iskanje dokazov), ki jo tudi zapišejo, npr. s čim utemeljuješ, ali imaš dokaz, da ima zdravnik najvišjo plačo, ali po čem sklepaš, da učitelj dela manj časa kot drugi poklici, ali si prepričan, da imaš verodostojne informacije. Sodelujejo v skupni razpravi, reflektirajo in preiskujejo svoje predstave. Soočajo svojo predstavo idealnega poklica z bolj realno (poklic, ki so ga ocenili z največ točkami). V-2, S-19, S-27, S-35, D1, D2
3	Dijake napoti k reševanju **učnega lista 2 »Veščine odločanja«.** Opozori jih, da rešujejo naloge po vrstnem redu, nato pa naj o njih na kratko razpravljajo s svojim sošolcem. Vsako veščino učitelj frontalno komentira, po potrebi tudi individualno s posameznim dijakom. Poudari pomen ozaveščanja in utemeljevanja prednosti in pomanjkljivosti izbrane značilnosti. Dijake spodbuja k skupni razpravi. Da bi laže ozavestili in utemeljili svoje napisane značilnosti, zastavlja vprašanja, kot so »Na kaj se upiraš pri svojem odgovoru, po čem veš, da razpolagaš	Individualno rešujejo učni list 3. – prva veščina. Navajajo različne poklice, opredeljujejo se o njihovi prednosti in pomanjkljivosti. S sošolcem izmenjujejo izkušnje in utemeljitve. Sodelujejo v skupni razpravi, utemeljujejo in zagovarjajo svojo opredelitev.

	z verodostojno informacijo, zakaj meniš, da je navedena značilnost prednost oziroma pomanjkljivost za določeni poklic itd.?«	V3, S-16, S-17, S-29, S-30
4	Poskrbi za skupno nadaljevanje reševanja učnega lista 2 – druga veščina. Vodi frontalni pogovor o ugotovitvah. Z dijaki razpravlja o tem, ali je težko pri nezaželenih alternativah najti dobre značilnosti, od česa je sploh odvisno pripisovanje dobrih ali slabih značilnosti. Poudari pomen raziskovanja nasprotnih alternativ.	Razmišljajo in ugotavljajo dobre lastnosti poklicev, ki jim sicer niso všeč. Na ta način uvidevajo, da imajo lahko tudi zadeve, ki jih vrednotimo negativno, pozitivne značilnosti. Ozaveščajo razloge, ki naj bi bili v osnovi, zakaj nekatere poklice vrednotimo negativno. S-3,S-6, D1
5	Dijake povabi k reševanju 3. veščine na učnem listu 2, pojasni pojem reprezentativnost (v primeru poklica so to dela in nalogo, ki so za tovrstno delo najbolj značilni, ki ta poklic najbolj predstavljajo, odsevajo njegovo bistvo). Po nekajminutnem pisanju povpraša o utemeljitvah. Poudari pomen in pomembnost vlaganja napora pri iskanju različnih alternativ. Napor povezujemo z višjo stopnjo aktivacije organizma, koncentracijo in motivacijo, ter ni nujno vezan s trpljenjem kot to dijake najpogosteje asocira. Opozori dijake na relativnost – obseg in intenziteta pojavnosti določene značilnosti bo odvisna tudi od situacije in osebnostnih značilnosti nosilca poklicne vloge.	Navajajo značilnosti določenega poklic in preverjajo reprezentativnost teh značilnosti (sam sebi zastavlja vprašanja, ali ta značilnost najbolj predstavlja določeni poklic, pogovarja se s sošolcem). Poskušajo opredeliti poklic s perspektive, ki je v nasprotju s stereotipom. V4, S-2, S-16, S-31
6	Potem ko razmislijo še o četrti veščini na učnem listu 2, povpraša o številu zmot (število le teh nikakor ni reprezentativno in ne dovoljuje nikakršne diagnoze ali prognoze!), na podlagi katerih naj bi predvsem opozoril na nevarnost, da pretirano optimistična ocena izkrivlja selekcijo alternativ – večje možnosti za uspeh so na dobro pretehtani realistični odločitvi, ki upošteva različne dejavnike, kot le na optimistični oceni, ki predvsem izraža našo željo po uspehu.	Raziskuje svoje realne zmožnosti, sposobnosti, sooča se z realnim stanjem svojih točk (ocen) in jih primerja s svojimi željami. Ozavešča dejstvo, da ni dovolj želeti, temveč so večje možnosti v znati. V4, S-4, S-27, S-35

7	Učitelj opozori na različne zavajajoče argumente oziroma navedena dejstva, ki imajo namen, da nas o nečem prepričajo, ne pa da nas vsestransko informirajo. Mnoge informacije so iztrgane iz konteksta, nekatere poudarjajo samo določene značilnosti, nekatere informacije izmaličijo prenašalci s svojo čustveno ali vrednostno naravnanostjo. Da bi poklic čim bolj spoznali je treba prepoznavati zavajanja. Razpravi o tem, kako všečnost vpliva na izbiro alternativ (laže izbiramo alternative, ki jih ovrednotimo pozitivno, a pozitivno ovrednotimo dražljaje, ki smo jim pogosteje izpostavljeni).	Rešujejo naloge, ki se nanašajo na 5. in 6. veščino. Ugotavljajo dokaze, ki so navedeni v posameznih trditvah in imajo namen zavajati bralca. Ugotovijo, da zavajanje temelji na tem, da argument temelji na sklicevanju na vzročno-posledično povezanost, ki v tem primeru ne mora obstajati. Ozaveščajo, da všečnost (čustvena navezanost) vpliva na izbiro alternativ. S-4, S-5, S-16, S-18
8	Dijakom ponudi v reševanje **učni list 3 »Potek odločanja«,** ki predstavlja zaključek vodenega postopka o odločanju.	Izrazijo svojo odločitev, ki naj bi bila rezultat upoštevanja vseh obdelanih elementov. S-2, S-3, S-6, S-19, S-28, D1
9	Dijake povabi k razmišljanju o svojih doživetjih, ugotovitvah in odločitvah; **učni list 4 »Kako se bom odločal v prihodnosti?«.** Dijake opozori, da dobra odločitev temelji na zbiranju čim več verodostojnih informacij. Dobra odločitev še ne zagotavlja v popolnosti dobrega (želenega) izida, ker je le-ta odvisen še od drugih dejavnikov (lastnega prizadevanja, nepredvidljivih dejavnikov).	Samorefleksija - ugotavljajo potek lastnega odločanja, ozaveščajo različne procese, ki so v temelju odločanja (učni list 3). V1, V4, S-10, S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Značilnosti poklicev

Lastnosti posameznih poklicev

Navodilo: Vsakemu izmed petih poklicev, ki si jih sam izbral, ovrednoti navedene značilnosti tako, da ob vsaki značilnosti napišeš oceno od 1 do 5 (1 = najslabše, 5 = najboljše). Seštej ocene za posamezne poklice. Pozneje svojo oceno utemelji sošolcu v paru in z njim razpravljaj o poklicih, ki sta jih izbrala.

POKLIC LASTNOSTI					
plača					
materialne koristi					
izražanje spo-sobnosti					
druženje in ko-munikacija					
čustvena neo-bremenjenost					
socialni status					
delovni čas					
Σ					

Učni list 2: Veščine odločanja

Veščine odločanja

Veščine inteligentnega misleca (Halpern, 1996, po Rupnik Vec in Kompare, 2006)

1. **Navajati alternative (poklice) in upoštevati njihove prednosti in pomanjkljivosti**
   Navodilo: Napiši pet poklicev, ki so ti najbolj všeč, in jim določi prednosti in pomanjkljivosti.

POKLIC	REDNOSTI	POMANJKLJIVOSTI
A		
B		
C		
D		
E		

2. **Prepoznati potrebo po raziskovanju nasprotnih dokazov in raziskovati nasprotne dokaze.**
   Navodilo: Navedi pet poklicev, ki ti nikakor niso všeč. Zapiši saj 3 dobre lastnosti teh poklicev, ki bi tebi bile pomembne.

POKLIC DOBRE LASTNOSTI

A
B
C
D
E

3. **Razumeti način, na katerega priklicana informacija ali informacija, ki se zdi reprezentativna (tista, ki najbolj predstavlja!) v sicer naključnem dogajanju, vpliva na sprejem odločitve.**

Včasih informacije o določeni zadevi (tokrat poklicu), ki niso reprezentativne, obravnavamo kot reprezentativne,
saj zanikamo velik delež dogodkov, ki so v nasprotju z zastopano idejo. Vrsta alternativ je odvisna tudi od napora,
ki ga vložimo v oblikovanje in vrednotenje idej.

Poskušaj najti dokaze in utemelji, da držijo naslednje trditve.

1. Poklic učitelja je bolj nevaren od novinarskega poklica.

_____

2. Kemik ima bolj pestro in razgibano delo kot zdravnik.

_____

3. Poklic duhovnika je bolj stresen kot poklic pilota.

_____

4. Delo učitelja razrednega pouka je bolj naporno kot delo arheologa.

_____

5. Igralec bolj porebuje sposobnost logičnega sklepanja kot matematik.

_____

6. Zanimiveje je študirati starogrščino kot angleščino.

_____

7. Politik ima večjo odgovornost na delovnem mestu kot farmacevt (lekarnar).

_____

4. **Upoštevati, kako pretirano optimistične ocene izkrivljajo selekcijo alternativ.**
V vsakem paru trditev označi eno, ki bolj drži zate.

1. Za vpis na psihologijo potrebujem več točk, kot jih imam sedaj (boljši uspeh v naslednjem letniku).
2. Če si močno želim, se bom vpisal/-a na psihologijo.

1. Želim si biti dober/-bra zdravnik/-ca.
2. Imam sposobnosti, ki bi bile primerne za poklic zdravnika.

1. V vsakem poklicu je najpomembnejše, da imaš dobre namene.
2. Sposobnosti in znanja so prvi pogoj za dobro opravljanje dela.

1. Zaradi velike konkurence se lahko zgodi, da ne bom sprejet na arhitekturo (ali drugo želeno fakulteto).
2. Ne predstavljam si, kaj bo z mano, če se ne vpišem na arhitekturo (ali drugo želeno fakulteto).

Ljudje pogosto precenjujemo svoje možnosti za uspeh zaradi naravnanosti, da verjamemo, da so prijetni dogodki bolj verjetni
kot neprijetni. Zmota neupoštevanja možnih neprijetnih izidov lahko vodi do katastrofalnih posledic.
Razpravljaj s sošolci in učiteljem o svojih zmotnih prepričanjih – bolj je zaželeno, da tvoje prepričanje temelji na realni oceni kot na
optimističnem upanju. Lahko bi bil/-a neprijetno presenečen/-a.

5. **Prepoznati argumente, ki so zasnovani na zavajanju.**
   Utemelji, v čem se kaže zavajanje v navedenih trditvah.

   - Učitelji delajo najmanj, ker so le 20 ur v razredu.
   - Najbolj točna ocena osebnosti je na podlagi horoskopa, ker je horoskop starodavna veščina.
   - Študij fizike je najlažji, ker je potrebno najmanjše število točk za vpis.
   - Ekonomist zelo veliko zasluži, če dela na borzi.
   - Strojni inženir danes nima perspektive, ker se vse bolj uporabljajo plastične mase.
   - Če želiš končati študij medicine v rednem roku, moraš se odpovedati vsem »žurom«.

6. **Zavedati se načina, na katerega všečnost vpliva na evalvacijo alternativ.**
   Kaj študirajo tvoji prijatelji, tvoj fant/dekle?
   Kaj so po poklicu tvoji starši, njihovi prijatelji, stari starši?
   Kaj je po poklicu oseba, ki jo občuduješ? Spomni se prijetnih oseb, ki jih poznaš. Kaj so po poklicu?

   Izpiši vse te poklice in jih primerjaj s svojimi želenimi poklici. Ali zaslediš podobnost med poklici oseb, ki so ti všeč, in svojimi želenimi poklici? Kako si razlagaš morebitno podobnost?

7. **Iskati informacije, da bi zmanjšali negotovost pri sprejemanju tvegane odločitve.**
   Poskušaj zbrati čim več publikacij o posameznem poklicu in/ali študiju od pristojne fakultete, opise delovnih mest
   (Zavod za zaposlovanje RS), mnenja strokovnjakov iz določenega poklica. Primerjaj te opise z informacijami, ki jih dobiš od študentov, staršev, vrstnikov.

Učni list 3: Potek odločanja

Kako naj se odločim?

Navodilo: Svojo odločitev za poklic izoblikuj po naslednjih korakih. Enako tudi lahko narediš za svoje druge pomembnejše odločitve.

1. Oblikovanje odločitve na jasen in jedrnat način.

2. Navajanje možnih poti za dosego cilja.

3. Navajanje pomembnih okoliščin, na katere bo vplivala odločitev.

DOBIČEK ZAME

IZGUBA ZAME

DOBIČEK ZA DRUGE

IZGUBA ZA DRUGE

4. Določanje relativne pomembnosti vsake okoliščine (vsako okoliščino oceni od 1 do 5).

Učni list 4: Pregled odločanja

Kako se bom odločal/-a v prihodnje

1. Na kratko opiši, kako je potekalo tvoje odločanje.
2. Kaj si se novega naučil?

3. Kateri poklic si želel na začetku, za katerega si se sedaj odločil?
4. Če se navedena poklica razlikujeta, kako si razlagaš svojo drugačno odločitev.
5. Kateri poklic je glede na tvoje kriterije najboljši? Utemelji svojo izbiro.

Literatura in viri

1. Nelson Bolles, R. (1999). What Color is Your Parachute. Berkeley: Ten Speed Press.
2. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur). (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.
3. Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva. Ljubljan: Educy.
4. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Šolsko svetovalno delo (2003), letnik VIII., št. 2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Vuradin Popović, J. (2002). Poklicno svetovanje na gimnaziji Murska Sobota. Interno gradivo, neobjavljeno. Murska Sobota: Gimnazija Murska Sobota.
8. Žerovnik, V. (1997). Iskanje pravega poklica. Ljubljana: Izida.

Drugo poglavje

5 OSEBNOST

- Pojem osebnosti: *Kako se ljudje med seboj razlikujemo?* (Metka Čebulj)
- Struktura osebnosti: *Analiza poljudnoznanstvenega članka Usodni nacionalni značaj* (Jasna Vuradin Popović)
- Osebnostna zrelost: *Kdo je zrela osebnost?* (Jasna Vuradin Popović)
- Osebnostna zrelost: *Je danes teže odrasti kot nekoč?* (Metka Čebulj)
- Samopodoba: *Kdo sem jaz?* (Jasna Vuradin Popović)
- Duševne motnje: *Kako nastajajo duševne motnje in kako jih zdravimo?* (Nataša Krošel)
- Inteligentnost: *Je inteligentnost ena ali jih je več?* (Barbara Debeljak Rus)
- Teorije osebnosti: *Kdo od velikih psihologov ima najbolj prav?* (Tanja Rupnik Vec)
- Teorije osebnosti, Freud: *Mamin sinček in očkova ljubljenka* (Nataša Krošel)
- Teorije osebnosti, Freud, Erikson, Piaget in Kohlberg: *Kako me vidijo znani psihologi?* (Barbara Debeljak Rus)
- Teorije osebnosti, smeri v psihologiji: *Kako različne psihološke smeri razlagajo duševne procese?* (Nataša Krošel)

Pojem osebnosti: Kako se ljudje med seboj razlikujemo?

Metka Čebulj

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Pojem osebnosti

Bistveno vprašanje: V čem se ljudje med seboj razlikujemo?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo osebnost kot psihofizično celoto,
- ozavestijo nekatere lastne osebnostne lastnosti,
- razlikujejo področja osebnostnih lastnosti,
- presojajo ustreznost ocenjevanja osebnosti v vsakdanjem življenju.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
- S-6: razvoj intelektualnega poguma,
- S-13: razjasnjevanje rezultatov, sklepov ali prepričanj,
- S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz,
- S-15: razvoj kriterijev vrednotenja,
- S-17: postavljanje vprašanj za poglobljeno obravnavo tematike,
- S-21: kritično branje: razjasnjevanje ali kritiziranje besedil,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov, napovedi in interpretacij;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove temo in cilje s postavitvijo bistvenega vprašanja. Pripravi šest različnih delovnih postaj, z navodili za delo. Dijake razdeli v 5 skupin, ki krožijo po delovnih postajah. Navodila za vsako postajo so na učnih listih.	V vsaki skupini dijaki določijo vodjo in ta po navodilih učitelja vodi dijake po delovnih postajah. D2
2	Prva postaja zahteva, da preberejo besedilo o vsakdanjem ocenjevanju osebnosti; **učni list 1 »Ocenjevanje osebnosti«.**	Vodja na glas prebere besedilo na zelenem listku. Pogovorijo se o prebranem in zapišejo vprašanje na bel list. Zeleni listi z navodili ostanejo na postaji, bel list pa odnesejo s seboj. V4, S-2, S 13, S-14, S-17, S-21, D2
3	Na drugi postaji si preberejo besedilo o medspolnih osebnostnih razlikah; **učni list 2 »Medspolne razlike«.**	Delo dijakov se ponovi. V4, S-2, S 13, S-14, S-17, S-21, D2
4	Besedilo na tretji postaji govori o področjih osebnostne strukture; **učni list 3 »Področja osebnostne strukture«.**	Delo dijakov se ponovi. V1, S-2, S 13, S-14, S-17, S-21, D2
5	Na četrti postaji preberejo pesem; **učni list 4 »Moj javni in moj privatni jaz«.**	Delo dijakov se ponovi. V4, S-2, S 13, S-14, S-17, S-21, D2
6	Na peti postaji dijaki ocenijo sami sebe; **učni list 5 »Moje osebnostne lastnosti«.**	Dijaki se ocenijo in primerjajo ocene znotraj skupine. Če je čas, lahko ocenijo tudi drug drugega. Na bel list zapišejo vprašanje, ki se jim poraja ob delu. V2, S-2, S-13, S-15, S-17, S-21, D1
7	Šesta postaja vsebuje slikovno gradivo; **učni list 6 »Obrazi«.**	Pogovorijo se o sliki in zapišejo vprašanje na bel list. V1, V4, S-2, S-13, S-14, S-17, S-21,
8	Ko skupine končajo z delom, vodi frontalni pogovor o vprašanjih, ki so jih oblikovali pri delu z obravnavanimi besedili na nekaterih postajah ter potencialnih odgovorih na ta vprašanja. Učitelj razpravo usmerja in po potrebi dopolnjuje odgovore učencev.	Dijaki odgovarjajo na vprašanja, ki so jih pred tem zastavljali na posameznih postajah. Ob koncu oblikujejo še odgovor na bistveno vprašanje, postavljeno na začetku učne ure. V1, V3, V4, S-2, S-13, S-14, S-17, S-32

Učni listi

Učni list 1: Ocenjevanje osebnostnih lastnosti

Ocenjevanje osebnosti

Navodilo:
Vodja na glas prebere besedilo 1. Poskušajte ugotoviti temeljno sporočilo besedila in skupaj oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja. Oboje zapišite, nato pa delo nadaljujte na naslednji postaji.

Viri za besedilo 1: Musek, J. (1993). Znanstvena podlaga osebnosti. Ljubljana: Educy, str. 3 in str. 25.

Učni list 2: Osebnostne razlike po spolu

Medspolne razlike

Navodilo:
Vodja na glas prebere besedilo 2. Poskušajte ugotoviti temeljno sporočilo tega besedila in skupaj oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja. Oboje zapišite, nato pa delo nadaljujte na naslednji postaji.

Viri za besedilo 2: Musek, J. (1993). Osebnost po drobnogledom. Maribor: Založba Obzorja, str. 298.

Učni list 3: Odkrivanje področij osebnostne strukture

Področja osebnostne strukture

Navodilo:
Vodja na glas prebere besedilo 3. Poskušajte ugotoviti temeljno sporočilo tega besedila in skupaj oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja. Oboje zapišite, nato pa delo nadaljujte na naslednji postaji.

Viri za besedilo 3: Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Založba Obzorja, str. 115.

Učni list 4: Raziskovanje pojma samopodoba

Moj javni in moj privatni jaz

Navodilo:
Vodja na glas prebere pesem Čopič. Poskušajte ugotoviti temeljno sporočilo te pesmi in skupaj oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja. Oboje zapišite, nato pa delo nadaljujte na naslednji postaji.

Viri za pesem: Youngs, B. B. (2000). Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy, str. 56.

Učni list 5: Raziskovanje lastnih osebnostnih lastnosti

Moje osebnostne lastnosti

Navodilo:
S pomočjo vprašalnika naj vsak sam oceni svoje lastnosti. Ocene med seboj primerjajte. Ste presenečeni? Oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja. Zapišite kratko refleksijo o ugotovitvah ter oblikovano vprašanje.

Viri za vprašalnik: Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy, str. 62.

Učni list 6: Izražanje duševnih in osebnostnih lastnosti

Obrazi

Navodilo:
Oglejte si sliko in poskušajte ugotoviti, kaj prikazuje. Skupaj oblikujte eno vprašanje, ki se vam ob tem poraja.

Viri za sliko: Kakršna koli slika z različnimi obrazi ljudi, otrok.

Literatura in viri

1. Musek, J. (2003). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.
2. Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Založba Obzorja.
3. Youngs, B. B. (2000). Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy.

Struktura osebnosti – temperament: Kakšen tip človeka ste?

Milan Košir

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Temperament

Bistveno vprašanje: Katere osebnostne značilnosti pripadajo področju temperamenta ter kako te značilnosti nastajajo?

Različica: Glede katerih lastnosti se razlikujemo? Ali smo res tipični?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opišejo in razlikujejo med značilnostmi temperamenta in značaja,
- spoznajo značilnosti tipov oz. dimenzij po Hipokrat-Galenovem, Kretschmerjevem in Eysenckovem pojmovanju osebnosti,
- presojajo vplive dednosti in okolja na temperament.

Procesni

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-10 previdno posploševanje in izogibanje pretiranemu poenostavljanju,
- S-11 primerjanje analognih situacij: prenos uvidov in spoznanj v nove situacije,
- S-12 razvoj lastne perspektive,
- S-14 razjasnjevanje pomena besed, pojmov,
- S-19 oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-22 kritično poslušanje,
- S-32 izpeljava verjetnih sklepov;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove, da bodo v učni uri določali tipe in značilnosti temperamenta ter argumentirali in presojali izbore in trditve. V frontalnem pogovoru obnovijo osnove različnih pojmovanj temperamenta ter Eysenckovo teorijo osebnostnih potez.[58]	Sodelujejo v pogovoru in obnavljajo že pridobljeno znanje o tipih in značilnostih temperamenta. V1, V2, S-14, D1
2	Učence napoti k reševanju **učnega lista 1: »Določanje tipov temperamenta«.** Spodbuja jih, da določijo tipe po obeh pojmovanjih. Po določnem času, ko večina učencev reši individualno nalogo, da navodilo za diskusijo v parih.	Določijo tipe ter spoznavajo, da različni avtorji postavljajo v ospredje različne osebnostne lastnosti za določanje tipov.[59] Svoje ugotovitve izmenjajo in primerjajo z ugotovitvami drugega ter jih s tem preverjajo. V2, S-10, S-11, D1, D2
3	Organizira skupine po štiri dijake. Usmeri jih v reševanje **učnega lista 2 »Značilnosti posameznih tipov«.** Spodbudi jih, da določajo pripadajoče značilnosti glede na različna pojmovanja.[60] Lahko jih vodi pri reševanju naloge. Spodbuja razpravo znotraj skupinic. Po končanem določanju tipov jih napoti na literaturo. Vodi razpravo. Spodbudi razpravo znotraj skupin o težavah, ki so jih imeli pri razvrščanju ter primerjanju ugotovitev svoje skupine z drugimi. Usmeri jih v primerjavo tipologij.	V skupini razpravljajo o pripadajočih lastnostih, uvrščajo jih v tipe oz. dimenzije. Nato preverijo ustreznost svojih kategorizacij v literaturi. Predstavijo svoje opise tipov ostalim skupinam. Argumentirajo svoje izbore lastnosti ter jih primerjajo z argumenti drugih skupin. V svoji skupini razpravljajo o problemih pri določanju tipov ter o različnih teoretičnih izhodiščih posameznih pojmovanj temperamenta. V2, S-19, S-22, D1, D2, D3

---

58 Učenci so že v prejšnjih urah usvojili znanje, potrebno za določanje tipov temperamenta.

59 Besedilo v tem učnem listu je ustrezno za določanje temperamenta po Hipokrat-Galenovem pojmovanju, je pa bistveno manj ustrezno za določanje po Kretschmerjevemu pojmovanju.

60 Učenci lahko razvrščajo lastnosti samo po enem pojmovanju, odvisno od razpoložljivega časa.

4	V frontalnem pogovoru obnovijo znanje o temeljih duševnega razvoja, o pridobljenosti in prirojenosti osebnostnih značilnosti. Organizira skupine po štiri učence in jih usmeri v reševanje **učnega lista 3 »Vprašanje prirojenosti in pridobljenosti temperamenta«.** Spodbuja razpravo znotraj skupine o možnih dejavnikih, ki vplivajo na razvoj neke lastnosti. Dijake napoti na literaturo, ki obravnava razvoj osebnostnih lastnosti, ter jih spodbudi, da lastne ugotovitve primerjajo z ugotovitvami strokovnjakov.	Sodelujejo v pogovoru in obnavljajo že prej pridobljeno znanje. Učenci za izbrane lastnosti razpravljajo o možnih dejavnikih, ki so vplivali na nastanek. Poskušajo pojasniti, kakšno okolje je lahko ustrezno za razvoj neke značilnosti. Svoje ugotovitve lahko primerjajo z opisi v literaturi. V3, S-10, S-11, S-19, S-32, D1, D3
5	Učence napoti na navodilo v **učnem listu 4 »Samorefleksija spoznanj«.** Vodi jih v refleksiji novih spoznanj glede šolske snovi kakor tudi v refleksiji izkustvene ravni glede lastnih značilnosti temperamenta.	V frontalnem pogovoru sporočajo, katera so njihova nova spoznanja in katera spoznanja so ostala še nedokončana. Izvedejo tudi samorefleksijo glede svojih značilnosti temperamenta, ki jo, če želijo, sporočijo tudi drugim. S-12, S-22, D2

Učni listi

Učni list 1: Določanje tipov temperamenta

Kdo je kdo?

Navodilo: Preberite spodnje besedilo in določite tip temperamenta za ženo in moža. Poskušajte ga določiti po Hipokrat-Galenovi in Kretschmerjevi tipologiji.

»Kaj, zaradi te podrtije smo potovali celo noč! Hočem drugo namestitev! Takoj grem na recepcijo,
jim bom že povedal svoje!« se je jezil mož. Medtem ko je vdihnil, da bi nadaljeval, se je oglasila
žena. Mirno, skoraj navdušeno je rekla: »Kakšen mir, tukaj si bomo zares spočili. Pipo bodo
popravili, saj ostalo pa ni pomembno. Le da smo končno na dopustu.« To je moža še bolj razjezilo:
»Zdaj pa še ti. Me zafrkavaš ali kaj?! Kako moreš biti takšna, kaj ne vidiš, da so nas ogoljufali!« (4)

1. Ali ste lahko enako dobro določili tipe po obeh teorijah?
2. Katere informacije (vedenje, čustvene reakcije) vam v zgornjem opisu manjkajo za točno določitev tipa?
3. Izmenjajte svoje ugotovitve s sošolcem.

Učni list 2: Značilnosti posameznih tipov

Komu pripadajo določene značilnosti?

Navodilo: Navedene so nekatere značilnosti čustvovanja in načini vedenja, ki so tipični za enega ali več tipov temperamenta. Porazdelite se v skupine in določite, kateremu tipu (oz. tipom) temperamenta pripada posamezna značilnost:

a) po Hipokrat-Galenovem pojmovanju
b) po Kretschmerjevem pojmovanju
c) po Eysenckovem pojmovanju

- bogata mimika
- burno izražanje
- čustvena inertnost
- čustvena občutljivost
- čustvena vedrina
- dotikanje sogovornika
- ekstravertiranost
- glasen smeh
- globoko doživljanje
- hitre kretnje, govor
- hitro spreminja razpoloženje
- impulzivnost
- introvertiranost
- izogiba se sporom
- je dober opazovalec
- je dober poslušalec
- je hitro čustveno prizadet
- jezljivost
- ležerna telesna drža
- močna volja
- na poti do cilja pogosto 'tepta' vse, kar mu pride na pot
- nagnjenost k izogibanju odgovornosti
- nagnjenost k perfekcionizmu
- nagnjenost k površnosti
- nagnjenost k razmišljanju, analiziranju
- nagnjenost ko depresivnemu razpoloženju
- natančnost
- ne boji se tveganja
- neagresivnost
- nepotrpežljivost
- nezaupljivost
- nizka stopnja sočutja
- optimistična naravnanost
- pasivnost
- pesimizem
- pogosti čustveni izbruhi
- pogosto doživlja življenje kot krivično
- pogosto odločajo še za druge, ne da bi jih ti za to prosili
- pogosto pozabljanje obljubljenega
- pogosto spreminjanje misli in navad
- potrpežljivost
- pozornost je usmerjena bolj ozko, dobro opaža podrobnosti
- radovednost
- raje ne govori veliko, še zlasti ne o sebi.
- redoljubnost
- se hitro pomirijo in pozabijo, da so druge prizadeli
- se hitro spoprijatelji, vendar po navadi ta prijateljstva niso globoka

- smisel za humor
- smisel za nastopanje
- sproščenost
- stežka dokonča začeto
- šibek interes za potrebe drugih ljudi
- široka in fleksibilna pozornost
- težko obvladujejo čustva
- težko sprejema hitre spremembe
- urejen
- v bolj skrajnih primerih je len in nezainteresiran
- vskakovanje v besedo
- za zaplete v okolju pogosto krivi sebe
- zadržanost v odnosih z drugimi ljudmi
- zelo težko se navduši za kaj
- zna navdušiti in pritegniti druge k novi aktivnosti

1. Iz izbranih značilnosti sestavite opis osebe za vsak tip temperamenta.
2. Preberite novejša pojmovanja temperamenta (Marjanovič Umek, L. et al. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus, str. 238–241) ter preverite skladnost vaših izborov z navedbami v literaturi.
3. Predstavite vaše opise ostalim učencem.
4. Na katere probleme ste naleteli pri določevanju tipov oz. potez?[61]
5. V čem se strinjate oz. ne strinjate z opisi, ki so jih naredile ostale skupine?
6. Poskušajte pojasniti, zakaj se tipi oz. dimenzije po različnih avtorjih, kljub mnogim podobnostim, ne skladajo glede pripisanih osebnostnih značilnosti.[62]

Učni list 3: Vprašanje prirojenosti in pridobljenosti temperamenta

Ali smo se res rodili takšni?

Navodilo: Večina avtorjev zagovarja tezo, da je temperament predvsem prirojen in kot takšen zelo neodvisen od okolja. Nekateri (npr. Pavlov, Eysenck) trdijo, da so značilnosti, ki pripadajo temperamentu, dejansko odvisne od značilnosti delovanja živčnega sistema posamezne osebe in kot takšne dane in nespremenljive (Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy, str. 190–217).
Drugi avtorji pa podarjajo, da sta genotip, tj. podedovana nagnjenost k določenim značilnostim, in vpliv okolja povezana, lastnosti pa so skupen rezultat medsebojnega vplivanja (Kompare, A. et al.(2001). Psihologija / spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS, str. 56–66).

1. Izberite, katere značilnosti, navedene v učnem listu 2, so po vašem mnenju močno odvisne od dednih dispozicij in katere nastanejo predvsem pod vplivom okolja.
2. Pojasnite svoj izbor. Pojasnite, v kakšnem okolju (ravnanje staršev, lastne dejavnosti in hotenja, izkušnje, način življenja) se lahko razvijejo lastnosti, ki ste jih izbrali kot »pretežno odvisne od okolja«.[63]

---

61 Poudarek je na določanju osebnostnih značilnosti in ne konstitucije.

62 Možni problemi: iste značilnosti za nasprotujoče si tipe, pomanjkljive navedbe značilnosti za določitev tipa, neskladnost značilnosti podobnega tipa oz. poteze med različnimi pojmovanji ...

63 Učenci ugotavljajo predvsem različne osnovne teoretične postavke ter različne načine ugotavljanja osebnostnih značilnosti, iz katerih izhajajo avtorji.

3. Izmenjajte svoje razlage z ostalimi v skupini. Bodite pozorni na različnost razlag za isto lastnost. Sestavite skupno listo pojasnil.[64]

4. Preberite spoznanja iz raziskav (Marjanovič Umek, L. et al. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus, str. 245-249, 352-353) ter primerjajte svoje razlage z navedbami v literaturi.

Učni list 4: Samorefleksija spoznanj

Kaj sem spoznal? Morda tudi o sebi.

Navodilo: Odgovorite na naslednja vprašanja.

1. Kako sedaj razmišljaš glede delitve značilnosti na prirojene in pridobljene lastnosti (in s tem delitev na temperament in značaj?

2. Katere lastnosti, ki naj bi pripadale temperamentu, opažaš pri sebi? Določi si prevladujoč tip temperamenta po Hipokrat-Galenovi tipologiji.

3. Katere od teh lastnosti bi lahko laže in katere teže spremenil?

Smernice za učitelja

Opisi tipov temperamenta po Hipokrat-Galenu (izbrano po Bokan, R. (2003). Poznate svoj temperament? Soutripanje, št. 32: CDK)

Opomba: Opisi tipov so podani v delno poljudni in razširjeni obliki, ki je pogosta za njihovo opisovanje. Ožja pojmovanja - primerjajte z Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy, str.197.

Sangvinik

Sangvinika lahko prepoznamo po njegovih kretnjah, gibih in mimiki, po hitrem govoru in vskakovanju v besedo, po dotikanju sogovornika, po zanimivem pripovedovanju in glasnem smehu, po spreminjanju misli in navad, po pozabljanju obljubljenega ... Sangvinični temperament je bolj ekstravertiran in optimistično naravnan. Odlikuje ga tudi smisel za humor in nastopanje, radovednost, sproščenost in igrivost. Intuitivno se zaveda, da sam le stežka dokonča začeto, in zato potrebuje druge ljudi, ki mu njegove zamisli pomagajo uresničiti. V skupini ali družini je po navadi sangvinik tisti, ki zna druge navdušiti in pritegniti k novi aktivnosti. Sangviniki svoj čustveni odziv in razpoloženje zelo hitro spreminjajo, pa tudi po površnosti so znani. Ta površnost je najbolj moteča v medsebojnih odnosih. Naredili bi jim krivico, če bi rekli, da so čustveno površni, a nagnjenost k temu je zagotovo prisotna. Sangviniki imajo veliko idej in se hitro znajdejo v

64 Ni toliko pomembno, katere lastnosti so uvrstili kot prirojene oz. pridobljene (takšne razvrstitve se izogiba tudi mnogo avtorjev). Pomembneje je, da logično pojasnjujejo, na kakšen način se lahko neka lastnost razvije v življenju posameznika. Poleg tega je pomembno, da uvidijo problematičnost pripisovanja razvoja lastnosti le enemu dejavniku.

različnih situacijah. Njihova pozornost je na široko razprostrta, zato opazijo marsikaj in jih tudi veliko stvari navdihuje in vznemirja. To pa gre na račun globine in tudi ponotranjenosti.
Ta temperament je privlačen za druge, saj izžareva lahkotnost in vedrino, v sebi pa skriva tudi marsikatero oviro za razvoj osebnosti in medsebojnih odnosov. Poleg površnosti je taka pomanjkljivost tudi premajhen interes za potrebe drugih ljudi. Čeprav se sangvinik hitro spoprijatelji, po navadi ta prijateljstva niso globoka. Naloga, ki ga čaka, je tudi ta, da se začne bolj iskreno zanimati za druge ljudi. V tem temperamentu sta prisotna tudi vznemirjenost in nemir. Sangviniki se težko ustalijo in umirijo. Hitre misli, menjavajoča se čustva, včasih tudi težave s koncentracijo so pogost spremljevalec.

Kolerik

Koleriki so, podobno kot sangviniki, bolj ekstravertirani in izjemno impulzivni. Imajo veliko čustveno moč, ki jo burno izražajo. Še zlasti jezo. Značilno za njih je, da brez razmišljanja prestopajo meje v medsebojnih odnosih in kar mimogrede odločajo še za druge, ne da bi jih ti za to prosili. Koleriki imajo veliko energije in so pri vsem, česar se lotijo, tudi zelo učinkoviti. Preden se sangvinik organizira, je kolerik že končal delo. Koleriki svoja silna čustva težko obvladajo, zato pogosto izbruhnejo. Po izbruhu se hitro pomirijo in pozabijo, da so druge prizadeli. Seveda pa tisti, ki so bili izbruha deležni, tega ne pozabijo. Če so slučajno melanholiki, lahko še leta nosijo v sebi zamero ali jezo. Toda kolerik to le redko opazi in še manj razume. Tukaj se kaže njihova nizka stopnja sočutja oz. empatije. Značilno zanje je, da zelo težko sprejemajo druge temperamente in njihove odzive. Tako kot oče z začetka članka, ki ga je ženin mirni odziv še bolj razjezil.
Koleriki so do drugih pogosto žaljivi in nepotrpežljivi. Mislijo, da imajo v glavnem prav, zato težko uvidijo svoje zmote in se še teže opravičijo. Življenje imajo radi v svojih rokah. Morda jih prav zaradi te značilnosti pogosto iztiri bolezen, ki jim ta nadzor vzame. Mnogi pripovedujejo, da se njihovi partnerji, ki so izraziti koleriki, pretvorijo v nebogljene in ubogljive bolnike v času bolezni. Tudi soočanje z boleznijo drugih za njih ni lahka naloga.
Tisto, kar velja spodbujati in ceniti pri kolerikih, je njihova močna volja, včasih tudi vizionarstvo. Za njih so ovire izzivi, za katere vedo, da jih lahko premagajo. Ne bojijo se tvegati ali poskusiti česa novega. Zgodovina je polna mož in žena, ki so dali viden prispevek k razvoju človeštva (politika, znanost, umetnost ...), zanje pa so njihovi sodobniki znali povedati, da so bili koleriki.

Flegmatik

Na splošno lahko rečemo, da so neagresivni, umirjeni in prijetni v vedenju o drugih. Zato so priljubljeni in jih imajo ljudje radi. Morda je tudi v tem iskati razlog, da koleriki pogosto poiščejo za partnerje flegmatike, ki jih umirjajo – vsaj nekaj časa.
Druga plat pa je iz dneva v dan navduševati ali celo motivirati flegmatika, kar lahko postane prava mora. To je pogosto vidno v partnerskih odnosih, ko je drugi partner kolerik ali sangvinik. Flegmatiki se težko navdušijo in tudi bolj zadržani so. Lahko živijo dokaj brezciljno in z nizkimi pričakovanji do sebe in drugih. V tem je neka pasivnost in inertnost. To je tudi njihova največja ovira.
Flegmatik je bolj introvertiran in je dober poslušalec. Sam pa raje ne govori veliko, še zlasti ne o sebi. Je dober opazovalec in odličen posrednik v sporih. Mnogi diplomati in mediatorji so po temperamentu precej flegmatični. Flegmatiki so od vseh temperamentov najbolj potrpežljivi, in če premagajo inercijo, so lahko tudi zelo ustvarjalni. Izogibajo se sporom, saj znajo najti drugo pot do cilja, če se le potrudijo. V družini so lahko pravi balzam za druge.
Če flegmatik svojih slabosti ne odpravi oz. ne prebudi vrlin, lahko postane ciničen in aroganten. Pa tudi len in nezainteresiran. Svoje notranje nezadovoljstvo pogosto stresa navzven. Naloga flegmatika pri osebnem samorazvoju je gotovo ta, da se motivira. Tudi večja čustvena odprtost bo olajšala odnose z drugimi. Samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti pa mu pomagata, da se počuti bolj koristnega in izpolnjenega.

Melanholik

Ključne besede, s katerimi opisujemo melanholika, so: introvertiran, pesimist, urejen, premišljen, analitičen, globok in občutljiv. Rad razmišlja v stilu: zakaj se ravno meni to dogaja, življenje je tako krivično do mene ipd. Melanholiki pogosto mislijo, da drugi niso dovolj dobri, da bi jim zaupali neko delo, zato ga raje opravijo sami. V tem lahko prepoznamo eno najmočnejših hib melanholikov, in to je perfekcionizem. Melanholiki so najbolj ponotranjeni in okolici tudi težko razumljeni. Nekateri bolj umetniško usmerjeni melanholiki lahko iz svojih globin pritegnejo neverjetne misli in vprašanja. So misleci, filozofi in analitiki. Med poeti, pisatelji in slikarji pogosto najdemo izrazite melanholike. Njihovo psihično življenje je bogato, sami ga lahko doživljajo tudi tragično ali pesimistično. Melanholiki najhitreje zdrsnejo v depresije in se iz njih težko izvlečejo. Težko pozabljajo prizadetosti in včasih tudi leta pestujejo bolečino. Kot je sangviniku naravno, da je pozornost razpršena in široka, je melanholik svojo pozornost sposoben usmeriti globoko in v neverjetne podrobnosti. Lahko na škodo celote, ki jo spregleda. Zanj nič ni preprosto. Vse ima nek globlji pomen, ki ga želi najti. Pogosto za zaplete v okolju krivi sebe. Melanholik je dober zaupnik, prijatelj ali terapevt, saj z enako pozornostjo kot vrta po sebi, prisluhne tudi drugim.
Tudi pri delu s številkami, tabelami in statistiko lahko melanholiki izrazijo svoje talente: natančnost, potrpežljivost in smisel za podrobnosti. Te lastnosti pa so za družinski krog lahko zelo duhamorne. Melanholiki pogosto prezrejo, da ima življenje tudi lepo plat. Spoznanje. da v življenju stvari niso popolne v smislu njihovih pričakovanj, pa je tisti korak, ki jih sprosti in prebudi večje zaupanje v življenje.

Po navadi se v naši osebnosti najbolj zarisujejo značilnosti dveh temperamentov, preostala dva pa sta prisotna manj ali skoraj nič. Je pa vsakdo med nami svojevrstna 'mešanica' lastnosti posameznih temperamentov, tudi zaradi tega je vsakdo edinstven. V življenju se ta 'mešanica' spreminja in marsikdo ugotavlja, da je bil nekoč bolj melanholičen, danes pa je bolj veder in sproščen. Lahko je tudi obratno, površen sangvinik spoznava, da postaja bolj umirjen. globok, da ga zanima smisel stvari in drugi ljudje. Koleriki, ki se naučijo obvladati čustva, lahko prebudijo več sočutja in jih je pogosto sram svojih nekdanjih reakcij.

Literatura in viri

1. Bokan, R. (2003). Poznate svoj temperament? Soutripanje, št. 32: CDK.
2. Kompare, A. et al. (2001). Psihologija / spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
3. Lamovec, T. (1975). Teorije osebnosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Marjanovič Umek, L. et al. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.
5. Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Založba obzorja.
6. Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.

Struktura osebnosti – značaj: Analiza poljudnoznanstvenega članka Usodni nacionalni značaj

Jasna Vuradin Popović

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Struktura osebnosti
Bistveno vprašanje: Zakaj nekdo naredi samomor? Kateri dejavniki vplivajo na samomorilno vedenje posameznikov? Ali je za pogostost samomorilnega vedenja pri Slovencih »kriv« »usodni značaj«?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo lastno predstavo o samomoru in dejavnikih samomorilnega vedenja,
- ozavestijo lastna pojmovanja o dejavnikih samomorilnega vedenja ter izgrajujejo razumevanje, ki je v skladu s sodobnimi znanstvenimi pojmovanji le-tega,
- seznanijo se z različnimi dejavniki, ki lahko pripeljejo do samomora, jih razvrstijo v kategorije in izgrajujejo razumevanje so-vplivanja teh dejavnikov,
- poglabljajo razumevanje celovitosti osebnosti,
- poglabljajo razumevanje pojma temperament in značaj, razumejo medsebojno vplivanje in razlikujejo znanstveno terminologijo od laične.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost,
- S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju emocije, in emocije, ki so v temelju misli,
- S-8: razvoj intelektualne vztrajnosti,
- S-10: premišljeno posplošuje,
- S-11: primerjava analognih situacij: prenos uvidov v nove situacije,
- S-12: razvoj lastne perspektive: raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-13: razjasnjevanje vprašanj, sklepov in prepričanj,
- S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz,

- S-15: razvoj kriterijev vrednotenja,
- S-16: vrednotenje zanesljivosti vira informacij,
- S-18: analiza oz. evalvacija argumentov,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-21: kritično branje,
- S-25: dialoško zaključevanje - primerjava perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju - uporaba kritične terminologije,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-30: vrednotenje predpostavk,
- S-31: razlikovanje pomembnih in nepomembnih dejstev,
- S-33: ovrednotenje dokazov in navajanje dejstev,
- S-35: raziskovanje implikacij;

b) druge veščine:
- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj napove cilj učne ure: »Spoznavali in raziskovali bomo različne vire, ki razlagajo dejavnike, ki lahko pripeljejo do samomora.« Organizira oblikovanje skupin, v katerih dijaki razpravljajo o vprašanjih na **učnem listu 1 »Zakaj nekdo naredi samomor?«.** Organizira poročanje predstavnikov skupin, povabi h komentiranju ostale dijake. Opozarja na kakovost izbranih dokazov, s katerimi dijaki utemeljujejo svojo izbiro, dijake spodbuja k identifikaciji in vrednotenju dokazov za njihova prepričanja. Dijaki v diskusiji najpogosteje dokazujejo svoje utemeljitve na podlagi posameznih primerov. Zastavlja npr. vprašanja: Zakaj misliš tako?, S katerimi dokazi bi to lahko nadomestili?, Na kaj se opiraš, kje je dokaz, da je npr. vzrok za samomor lahko stres? Dijake opozori na neprimerno uporabo pojma »vzroki« samomora, namesto tega uporabljamo primernejši pojem »dejavniki« samomora.	V skupinah razpravljajo o vprašanjih na učnem listu 1 in individualno zapišejo odgovore. Ozaveščajo in preiskujejo lastna prepričanja in predstave o samomoru. Ovrednotijo samomor in njegove posledice. Poskušajo najti razlago in utemeljitev za svoje predstave. Predstavnik skupine poroča o skupinskih ugotovitvah in dokazih za svoja prepričanja. Ugotavljajo kakovost dokazov drugih skupin in jih poskušajo nadomestiti z bolj ustreznimi. Izgrajujejo razumevanje, da ne moremo sklepati in izpeljevati zakonitosti na podlagi posameznih primerov. Ugotavljajo različne možnosti ravnanja v situaciji ogrožajočih dejavnikov samomora.

	Dijake spodbuja, da ovrednotijo samomor iz perspektive soočanja z obremenitvami, obrambnimi mehanizmi, učenjem različnih vedenjskih vzorcev ipd. Spodbujamo jih k iskanju konstruktivnih rešitev v problemskih situacijah namesto izbire samomora.	V1, V 2, S-1, S-2, S-4, S-10, S-12, S-13, S-18, S-20, S-30, S-33, S-35, D2
2	Frontalno zastavi vprašanje: »Kako bi komentirali trditev, da je 'nacionalni značaj' odgovoren za veliko število samomorov v Sloveniji?« Alternativa: Usmeri učence, da odgovorijo na vprašanja na **učnem listu 2 »Nacionalni značaj Slovencev«.** Spodbudi razpravo o ugotovitvah, o vrstah argumentov, ki so jih navajali v učnem listu 2.	Sodelujejo v razpravi, ozaveščajo in preiskujejo svoja prepričanja o »nacionalnem značaju«. Ozavestijo svoja prepričanja o povezavi temperamenta in značaja s samomorilnimi nagnjenji; učni list 2. V3, S-12, S-18, S-21, S-30
3	Napove in razdeli besedilo z naslovom Usodni nacionalni značaj, str. 50–52 iz revije Zdravje, 2003, letnik 25, št. 285, avtorice Urše Blejc. (Članek lahko dijaki berejo pri pouku ali za domačo nalogo.) Sledi reševanje **učnega lista 4 »Analiza članka Usodni nacionalni značaj«.** Po samostojnem odgovarjanju na ta učni list učitelj poskrbi za oblikovanje skupin, v katerih dijaki preverijo, dopolnijo in korigirajo odgovore. Nato spodbudi in usmerja frontalno razpravo o ugotovitvah dijakov. Učitelj spodbuja dijake, da povzamejo dosedanje ugotovitve: prepričanja dijakov o samomoru, mnenje o nacionalnem značaju in povezavi s samomorom, dejstva in interpretacije iz članka.	Samostojno preberejo besedilo na učnem listu 3. Seznanijo se z različnimi vzroki za samomor. Ogovarjajo na učni list 4. Kasneje razpravljajo o svojih odgovorih s sošolci, jih primerjajo, po potrebi dopolnjujejo. Predstavniki skupin poročajo o svojih izsledkih. Naredijo povzetke o dosedanjih spoznanjih, ugotavljajo širjenje informacij, ki naj bi vplivale na preverjanje dosedanjih konstruktov o navedeni temi. V2, V3, V4, S-18, S-21, S-25, S-28, S-30, S-33
4	Razdeli **učne liste 5 »Raziskave o vzrokih samomora«** ter učne liste 6 *»Primerjava navedb o samomorilnosti v poljudnem članku z izsledki znanstvenih raziskav«.* Povzame ves potek dogajanja, dijake opozori, da primerjajo svoja prvotna prepričanja z ugotovitvami raziskav. Skupno ugotavljajo spremembe v pojmovanjih samomorilnosti: spodbu	Preberejo učni list 5, sproti iščejo po učbeniku neznane pojme ali povprašajo učitelja, nato rešijo učni list 6. Primerjajo, analizirajo različna dejstva. Ugotavljajo nastale spremembe v svojem pojmovanju in doživljanju.

.	di razpravo o tem, ali je prišlo do spremembe v njihovem pojmovanju samomora, kako sedaj gledajo na problematiko v zvezi samomorom, kakšna so njihova doživljanja o tem. Dijake opozori na knjigo, ki sta jo uredila A. Marušič in S. Roškar (2004) Slovenija s samomorom ali brez, ki poskuša z raziskavami zajeti in osvetliti različne perspektive in dejavnike samomora. Prispevki iz knjige omogočajo boljše razumevanje članka Usodni nacionalni značaj, ki ga je napisala novinarka. Po predstavitvi knjige bi bilo smiselno ponovno zastaviti vprašanje: »Ali je za samomor pri Slovencih kriv 'usodni' značaj?«	V2, V5, S-8, S-13, S-14, S-16, S-17, S-19, S-21, S-28, S-29, S-33, S-35
5	Z dijaki se zmeni za izdelavo avtentične naloge na **učnem listu 7 »Program dela za zmanjšanje samomorilnega vedenja«.** Pojasni osnovni koncept dela, skupaj z dijaki izdela in določi kriterije za vrednotenje.	Rešijo avtentično nalogo na učnem listu *7.* S-11, S-15, S-19, S-28, S-33

Učni list 1: Raziskovanje dejavnikov samomorilnosti

Zakaj nekdo naredi samomor?

Navodilo:
Napiši, kaj meniš, kaj nekoga pripelje do tega, da naredi samomor. Razvrstite svoje odgovore v posamezne kategorije. Na kaj se sklicuješ, v čem najdeš dokaz za svoje prepričanje?

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POJAVNOST SAMOMORA:
KATEGORIJE DEJAVNIKOV:
DOKAZI:
KAKO BI TI RAVNAL, ČE BI BIL PODVRŽEN DELOVANJU ZGORAJ NAVEDENIH DEJAVNIKOV?
KAKŠNO JE TVOJE MNENJE O SAMOMORU?

.....

.....

Možni ODGOVORI: Na podlagi vaje, izpeljane v dveh tretjih razredih, dijaki najpogosteje navajajo naslednje odgovore:
DEJAVNIKI: alkohol, droge, šibak gmotni položaj, bolezen, nesrečna ljubezen, spori v družini, učna neuspešnost itd.
KATEGORIJE: socialni dejavnik (gmotni položaj, spori v družini ...), fizični (bolezen, poškodbe),

psihološki (učna neuspešnost, nesrečna ljubezen), zasvojenost ipd. Možne so tudi drugačne kategorije npr. dejavniki okolja, dednosti in samodejavnosti. Pomembno je, da dijak poveže posamezne dejavnike po skupnih značilnosti.

DOKAZI: Dijaki navajajo dokaze, upirajoč se na posamezne primere (sosed, ki je bil alkoholik, je naredil samomor, prijatelj, ki se je drogiral, mati, ki ni mogla prehranjevati svojih otrok ipd.) Dijake spodbujamo, da iščejo določene zakonitosti, skupne značilnosti pri različnih pojavnih oblikah – npr. alkoholik, zasvojenec, mati, ki ne more prehranjevati otrok, lahko imajo skupno značilnost čustveno nestabilnost. Nekateri dijaki navajajo kot dokaz »gledal sem na televiziji, prebral sem v časopisu«. Spodbujamo jih, da zaznajo pomanjkljivosti tovrstnih dokazov.

Učni list 2: Raziskovanje lastnega razumevanja dejavnikov samomorilnosti

Nacionalni značaj Slovencev

Navodilo: Oodgovori na naslednja vprašanja.
(Opomba: Dijaki že poznajo strukturo osebnosti, na tem mestu le ozavestijo posamezne pojme in izpeljejo sklepe.)

1. Kaj je značaj?
2. Kaj je temperament?
3. Kakšen naj bi bil prevladujoč značaj in kakšen temperament pri Slovencih?
4. Kakšna naj bi bila povezava med značajem in temperamentom ter samomorom med Slovenci? Kako to veš?
5. Na čem temelji tvoje prepričanje o povezanosti temperamenta in značaja s samomorom?
6. Domača naloga – prebrati, kaj o samomoru piše J. Musek v knjigi Znanstvena podoba osebnosti (2003).

Pojasnilo učitelju:
Dijaki imajo pogosto predstavo, da pri Slovencih prevladuje določen tip temperamenta in/ali značaja, ki pogojuje nagnjenost k samomoru. Učitelj jih spodbuja k preučevanju in raziskovanju takšne predstave.

Učni list 3: Raziskovanje vpliva značajskih lastnosti na samomorilno vedenje

Članek Usodni nacionalni značaj

Priloga: Usodni nacionalni značaj, str. 50–52 iz revije Zdravje , letnik 25, 2003. št. 285, avtorice Urše Blejc.

Učni list 4

Analiza članka Usodni nacionalni značaj

Navodilo: Analiziraj članek, ki si ga prebral, po naslednjih elementih.

1. Kaj je osnovni NAMEN članka?
2. Na katero ključno vprašanje želi odgovorit članek oziroma KAKŠEN PROBLEM ŽELI REŠITI?
   Ugotovi, ali ima vprašanje samo en pravilen odgovor ali več.
3. Na katerih PREDPOSTAVKAH temelji poročanje v članku?
4. Iz katere PERSPEKTIVE (gledišča) poroča članek, poišči druga možna gledišča.
5. Poišči PODATKE IN DEJSTVA v članku in INTERPRETACIJO (razlago) le-teh. Kakšna interpretacija je še možna?
6. Kaj je sklep v tem članku?
7. Kakšne IMPLIKACIJE IN POSLEDICE lahko imajo sklepi v tem članku?
8. Ali članek na splošno ima kake pomanjkljivosti?

Učni list 5: Preučevanje raznovrstnih raziskav o dejavnikih samomorilnega vedenja

Raziskave o vzrokih samomora

Najstniki s samomorilnimi nagnjenji imajo navadno slabo mnenje o sebi, loteva se jih brezup, stežka nadzirajo impulze ter imajo nizek prag za frustracijo in stres. Depresivni občutki so lahko prikriti za dolgočasjem, apatičnostjo, hiperaktivnostjo ali telesnimi težavami. Ti mladi so pogosto odtujeni staršem in nimajo nikogar zunaj družine, na kogar bi se lahko obrnili. Veliko jih izhaja iz motenih družin, v katerih se soočajo z brezposelnostjo, zaporom ali samomorilskim vedenjem, velik delež teh mladih pa je bil zlorabljen ali zanemarjen (Deykin,Alpert in McNamara, 1995; Gerland in Zigler, 1993; Slap in sod., 1989; Swedo in sod., 1991, po Diane E. Papalia Wendkos Olds S., Duskin Feldman R, 2003).

Raziskava 12.118 učencev osnovne in srednje šole (Resnick in sod., 1997, po Diane, E.Papalia, Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R., 2003) navaja dolg seznam dejavnikov tveganja in zaščite, ki vplivajo na štiri vidike zdravja in dobrega počutja mladostnikov: čustvene težave in samomorilsko vedenje, prisotnost nasilja (pretepov ali groženj oziroma uporabe orožja), kajenje cigaret in marihuane, uživanje alkohola ter spolnost.

Izsledki poudarjajo medsebojno povezanost telesnega, spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja. Občutek povezanosti z drugimi, tako doma kot v šoli, nenehno vpliva na zdravje in dobro počutje mladih na vseh področjih. Izsledki potrjujejo pomen druženja staršev z otroki. Še pomembnejši pa je občutek, da imajo otroka starši in učitelji radi in da jim ni vseeno ter da imajo visoka pričakovanja glede njegovih dosežkov. Podatki prav tako podpirajo priporočene omejitve glede dostopa do tobaka, alkohola in orožja.

Učni list 6: Primerjava trditev o dejavnikih samomorilnosti po različnih virih

Primerjava navedb o dejavnikih samomorilnosti v poljudnem članku z izsledki znanstvenih raziskav

Navodilo: Po enakih elementih kot v prejšnji vaji (učni list 4) analiziraj izsledke raziskav iz UL 5

1. Namen raziskave:
2. Problem:
3. Sklep:
4. Dejstva:
5. Predpostavke:
6. Koncepti:
7. Implikacije:
8. Perspektive:

Odgovori še na naslednja vprašanja:

1. Izlušči elemente, v katerih sta si prispevka podobna.
2. V čem se še posebej razlikujeta? Kako si to razlagaš?
3. Kateri prispevek se ti zdi bolj verodostojen in zakaj?

Učni list 7: Preverjanje znanja

Program dela za zmanjšanje samomorilnega vedenja

Avtentična naloga

Navodilo: Napiši program dela z otroki ali mladostniki, ki bo vseboval uporabno in realno rešitev za zmanjšanje samomorilnega vedenja. Upoštevaj sodobna dognanja psihologije in ostalih ved (biologije, sociologije, prava, kriminologije ipd.).
Naj bo tvoje izražanje jasno, natančno in notranje konsistentno. Poišči čim več dokazov za svoje trditve. Naloga bo ocenjena po naslednjih kriterijih. (Kriterije naj bi izoblikoval učitelj skupaj z učenci, za zgled pa je naslednji predlog.)

Opisni kriteriji za avtentično nalogo:

Opisnik področje	3–4 točke	2 točki	1 točka
Razumevanje in uporaba koncepta za zmanjševanje samomorilnega vedenja	Predlaga tri strategije zmanjšanja samomorilnega vedenja. Strategije so uporabne in realistične, izvirne, upirajo se na sodobna teoretična in empirična dognanja iz tega področja.	Predlagane strategije so manj realistične, samo povzete iz učbenika brez predlaganih lasnih zamisli, preveč posplošene, samo ena strategija je primerno pojasnjena.	Navedene strategije so brez razlage.

Uporaba strokovne literature	Uporabljeni viri so strokovni, primerno povezovanje s teoretičnimi izhodišči.	Viri so skopi (samo učbenik ali ena knjiga), nedosledno povezovanje teorij.	Uporabil je samo novinarske članke in revije.
Kritičnost	Poudarjene so omejitve znanih raziskav ter predloženih strategij, izraža dvome o najboljši strategiji.	Uvideva omejitve svojih predlogov.	Za svoje predloge meni, da so brez pomanjkljivosti.

Primer avtentične naloge (skrajšana verzija)

Raziskave poudarjajo pomen čustvene zrelosti, na razvoj katere bom uprl/-a svoj program dela z dijaki srednje šole.
Teoretični uvod: prikaz teorije in raziskav (opredelitev čustvene zrelosti, dejavniki samomorilnega vedenja, povezani s čustveno zrelostjo).
Program dela:
PRILOGA: prevzeto iz monografije Slovenija s samomorom ali brez, A. Marušič, S. Roškar, DZS, Ljubljana, 2004.
»Šele zdaj se je na zemljevidu Evrope razjasnilo, da države z visoko gostoto samomora (več kot 20 primerov na 100 000 prebivalcev na leto) tvorijo krivuljo v obliki črke J, ki se razprostira od Finske do Slovenije. Razširjenost v obliki črke J podpira domnevo o pomenu dednosti, saj genska dovzetnost lahko podobno vpliva na pojavnost samomorov v državah, ki mejijo med seboj. Hkrati so podatki o visokem samomorilnem količniku v pribaltskih državah in Sloveniji razkrili možnost, da bi pripadniki teh narodov v svoji dednini utegnili imeti enako razmerje evropskih in uralskih genov kot sosednji Finci in Madžari.« (str. 14–15)
»Vprašanje ostaja, kako lahko genetski dejavniki povečajo verjetnost samomorilnega vedenja pri posamezniku. Samomor ne pomeni enostavne osebnostne poteze in je zato skoraj nemogoče trditi, da obstaja nekakšen gen za samomor. Je pa tako kot za druge zapletene vzorce obnašanja smiselno trditi, da je nagnjenost k samomoru sestavljena iz številnih genetskih dejavnikov in se samo tedaj, kadar je presežen določen prag nagnjenosti, manifestira kot samomorilno vedenje.« (str. 23)
»Vpliv genetskih dejavnikov je pri samomorilnem vedenju verjetnosten, in ne deterministični; sooblikujejo ga dejavniki okolja in le sočasno raziskovanje obojih, genetskih in okoljskih dejavnikov tveganja, lahko pripelje do uporabnih podatkov.« (str. 24)

Literatura in viri

1. Blejc, U. (2003). Usodni nacionalni značaj. V: Zdravje, letnik 25, št 285, str. 50-52.
2. Halgin, R. P., Whitbourne, S. K. (1994). Abnormal psychology. Orlando, Florida, USA: Harcourt Brace & Company.
3. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
4. Marušič, A., Roškar, S.(2004). Slovenija s samomorom ali brez, monografija. Ljubljana: DZS.
5. Musek, J. (2003). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana. Educy.
6. Papalia, D. E. Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy (2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy.

Osebnostna zrelost: Kdo je zrela osebnost?

Jasna Vuradin Popović

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Zrela osebnost
Bistveno vprašanje: Kdo je zrela osebnost? Kako lahko sam vplivam na svojo osebnost (zrelost)? Kaj imam od tega, da sem zrela osebnost? Ali je zrelost osebnosti končno stanje ali proces?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo in ozaveščajo lastno razumevanje pojma zrela osebnost,
- spoznavajo in raziskujejo implicitna pojmovanja osebnosti,
- spoznavajo različne kriterije določanja zrelosti osebnosti,
- spoznavajo dejavnike, ki sooblikujejo zrelo osebnost,
- spoznavajo postopke, ki spodbujajo osebnostni razvoj.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) Veščine kritičnega mišljenja:
   - S-1: neodvisno mišljenje,
   - S-11: primerjava analognih situacij,
   - S-12: razvoj lastne perspektive,
   - S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed in fraz,
   - S-17: globinsko spraševanje,
   - S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
   - S-20: analiza in vrednotenje aktivnosti,
   - S-25: primerjava perspektiv, interpretacij in teorij,
   - S-27: primerjava in primerjanje idealov z aktualno prakso,
   - S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
   - S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
   - S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk,
   - S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:
   - samorefleksija,
   - sodelovanje in komunikacija,
   - delo z besedilom.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove učno snov, povpraša dijake o ključnih vprašanjih in jih povzame. Spodbudi dijake k organiziranju skupin, vsaki skupini razdeli **učni list 1 »Kdo je zrela osebnost?«**. Pri iskanju pomanjkljivosti spodbuja dijake z vprašanji npr.: »Kaj naj bi bil vzrok, da nekateri ljudje ne dosegajo zrelosti po navedenih značilnostih? Ali lahko govorimo o tem, da se nekdo odloči, da bo zrela osebnost? Od česa je odvisna njegova odločitev? Itd.« Učitelj povabi predstavnike skupin, naj poročajo o svojih ugotovitvah.	V 10-minutni skupinski razpravi nizajo značilnosti zrele osebnosti (opredelijo svoje pojmovanje zrelosti). Navedejo možne pomanjkljivosti in prednosti osebnostne zrelosti. Svoje ugotovitve napišejo na plakat, eden izmed dijakov poroča. Sodelujejo v skupni razpravi. V1, S-30, S-35, D2
2	Dijake usmeri v razmišljanje in reševanje **učnega lista 2 »Kako učitelji pojmujejo zrelo osebnost?«**. Organizira in usmerja poročanje, vodi frontalni pogovor. Spodbuja dijake k iskanju čim več razlik in podobnosti.	Dijaki v skupinah razpravljajo in odgovarjajo na učni list 2. Predstavnik skupine poroča o skupinskih ugotovitvah, ostali sodelujejo v skupni razpravi. V2, V3, S-29, D2
3	Poda teoretično ozadje in izpostavi osnovne kriterije zrele osebnosti. Kot alternativno besedilo lahko uporabi besedilo iz učbenika. Usmeri jih k reševanju **učnega lista 3 »Kako jaz pojmujem zrelo osebnost in kako jo opredeljuje znanost?«.** Oblikuje in usmerja razpravo na podlagi podanih odgovorov. Razpravlja z dijaki o tem, ali je osebnostna zrelost končno stanje ali proces, opozori na pomembnost sovplivanja dednosti in okolja.	Poslušajo razlago ali sami berejo besedilo. Ugotavljajo podobnosti in razlike med implicitnim in znanstvenim pojmovanjem zrele osebnosti, odgovorijo na učni list 3. Sodelujejo v skupni razpravi, navajajo primere, iz katerih bosta vidna vpliv posameznih dejavnikov ter njihova interakcija. V3, V4, V5, S-12, S-14,S-25, S-35, D1
4	Dijake spodbudi k reševanju **učnega lista 4 »Kako naj dosežem čim višjo stopnjo osebnostne zrelosti?«.** V frontalnem pogovoru usmerja dijaka k vrednotenju predlaganih postopkov spodbujanja razvoja zrele osebnosti. Opozori na relativnost pojma osebnostna zrelost glede na razvojna obdobja in družbena pričakovanja.	Individualno rešujejo učni list 4, sledi izmenjava izkušenj v paru, nato še frontalni pogovor. V4, V5, S-1, S-19, S-27, S-28,

5	Organizira skupinsko delo in poda navodilo z **učnim listom 5 »Profesorica je krivična«.** Vodi poročanje skupin, spodbuja dijake h kritičnemu ocenjevanju ponujenih rešitev glede kriterijev zrele osebnosti. Spodbuja dijake z vprašanjem, kako bi Anja (akterka zgodbe na učnem listu 5) morala ravnati, da bi bilo zanjo čim bolj koristno, upoštevajoč družbene norme in šolski pravilnik.	Povezujejo pridobljeno znanje in ga uporabijo za rešitev konkretnega problema. Predstavniki skupin poročajo o svojih predlogih, ostali aktivno sodelujejo s svojimi predlogi. V4, S-11, S-19, S-20, D2
6	Spodbudi refleksijo ob **učnem listu 6 »Kaj sem se naučil?«**. Kasneje usmerja frontalni pogovor. Povzame dogajanje v učni uri in sklepe dijakov.	Preverja stopnjo doseganja vsebinskih ciljev in odgovori na bistvena vprašanja. Razmišlja o pomenu zrele osebnosti za svoje lastno življenje. S-12, S-27, S-28, S-35, D1
7	Spodbuja dijake k izdelavi avtentičnih nalog. Primer avtentične naloge je na **učnem listu 7 »Kaj vse je zrela osebnost?«.** Dijaki rešijo tudi to avtentično nalogo, npr. kot domače delo. Usmerja učence v sooblikovanje kriterijev vrednotenja avtentične naloge, lahko pa jim tre kriterije ponudi vnaprej.	V daljšem časovnem obdobju izdelujejo avtentično nalogo, povezujejo snov iz različnih področjih. S-11, (S-15)

Učni listi

Učni list 1: Opredelitev zrele osebnosti

Kdo je zrela osebnost?

Navodilo: V skupini odgovorite in razpravljajte o naslednjih vprašanjih.

1. Opredeli pojem zrela osebnost. Napiši čim več značilnosti, ki opisujejo zrelo osebnost.
2. Navedi prednosti in pomanjkljivosti zrele osebnosti za posameznika.

Učni list 2: Učiteljevo videnje zrele osebnosti

Kako učitelji pojmujejo zrelo osebnost?

Navodilo: Spodaj so navedene značilnosti zrele osebnosti, ki so jih navedli učitelji neke srednje šole.

1. Razvrsti značilnosti v smiselne kategorije in utemelji svojo odločitev.
2. Katere značilnosti ti se zdijo bolj pomembne?

3. Primerjaj značilnosti, ki so jih podali sošolci v tvoji skupini (učni list 1), s spodaj navedenimi značilnostmi.
4. Katere značilnosti bi ti še dodal?

- znajde se v vsaki situaciji
- smisel za humor
- odločnost
- skrbnost
- odkritost
- zanesljivost
- točnost (časovna)
- solidarnost
- demokratičnost
- komunikativnost
- v delu vidi smisel
- sproti rešuje probleme
- jasno zastavljeni cilji
- kritičnost
- kritičnost do medijev
- samostojnost
- odgovornost
- poštenost
- sprejema kritiko
- razumevanje drugih
- zagovarja svoje stališče
- ne sramoti drugih
- zaveda se svojih dolžnosti
- primerno se obnaša glede na previdnost
- strokovnost
- obvladuje čustva
- potrpežljivost

Učni list 3: Primerjava implicitnega pojmovanje zrele osebnosti z znanstvenim pojmovanjem

Kako jaz pojmujem osebnostno zrelost in kako zrelost osebnosti opredeljuje znanost?

Navodilo: Odgovori na vprašanja in se o njih pogovori s sošolci.

1. Primerjaj svoje pojmovanje zrele osebnosti (učni list 1) s pojmovanjem zrele osebnosti iz učbenika. Na katerih področjih zaslediš razlike? Kaj meniš, zakaj nastanejo takšne razlike?
2. Kakšne so lahko praktične posledice našega prepričanja o zreli osebnosti?
3. Katere sestavine zrele osebnosti zaslediš pri sebi?
4. V čem vidiš prednosti oziroma pomanjkljivost zrelega vedenja za posameznika? Svoj odgovor utemelji.
5. Razloži povezavo zrele osebnosti in uporabo obrambnih mehanizmov. Kakšne težave lahko ima zrela oseba in kako jih rešuje.

Zrela osebnost (Šverko B. in sod., 1994, str. 142)

»Glavne značilnosti zrele osebnosti so: učinkovitost v doseganju želenih ciljev, večja vztrajnost v obvladovanju vsakodnevnih življenjskih težav in realistično ocenjevanje stvarnosti. Zrele osebe so bolj tolerantne do drugih ljudi, nimajo rasnih, verskih in drugih predsodkov, v svojem delovanju sledijo jasno izdelanim moralnim načelom.
Življenjski pogoji in odnosi v družini pogosto onemogočajo razvoj zrele osebnosti. Nezrela osebnost ne izhaja samo iz neugodnih razmer, v katerih otrok raste in dozoreva. Pretirana starševska skrb, čezmerna zaščita ter zadovoljevanje vseh otrokovih želja in zahtev velikokrat onemogočajo razvoj zrele osebnosti.«

Učni list 4: Spodbujanje razvoja zrele osebnosti

Kako naj dosežem čim višjo stopnjo osebnostne zrelosti?

Navodilo: Razmisli o vprašanjih, odgovori in se njih pogovori s sošolci.

1. Navedi primere, iz katerih bo razvidno, da z zrelim ravnanjem pomagaš sam sebi.
2. Navedi različne konkretne postopke, s katerimi bi spodbujali razvoj zrele osebnosti pri dijakih. Naj bodo zastopana vsa področja zrele osebnosti (spoznavno, emocionalno, socialno, moralno, fizično).
3. V spodnji tabeli so navedeni postopki, ki so jih izpostavili učitelji. Razvrsti jih glede na komponente zrele osebnosti. Kako si razlagaš morebitno pomanjkanje ali poudarjanje katere izmed komponent zrele osebnosti?

- spodbuja k izvirnosti
- daje konkretne primere
- ne sramoti dijaka, ki dela napake
- opozarja dijake na odgovornost in dolžnosti
- usmerja dijake, kako naj se znajdejo
- spodbuja k razmišljanju
- vztraja pri oliki
- diskutira z dijaki
- spodbuja dijake, da kritično ocenjujejo svoje delo
- spodbuja k iskanju pravice
- spodbuja skupinsko delo
- izpostavlja aktualne probleme
- vztraja pri enakih pravicah
- je vzor dijakom
- spodbuja na samostojno delo

4. V čem naj bi bil osnovni smisel težnje in spodbujanja k zrelosti?
5. »Osebnostno zrela je oseba, ki izbira vedenja in doživljanja, za katera dolgoročno obstaja največja verjetnost, da bodo osebi prinesla korist (nagrado, uspeh, zadovoljstvo).« Ovrednoti navedeno trditev glede na kriterije zrele osebnosti. Poskušaj najti dokaze, ki bi nasprotovali tej trditvi.

Učni list 5: Vrednotenje osebnostne zrelosti iz različnih perspektiv

Profesorica je krivična

Navodilo: Preberi besedilo in oceni Anjino vedenje in ravnanje njene razredničarke z vidika zrele osebnosti. Predlagaj Anji rešitev, kako naj bi ravnala, da bo njen uspeh pri slovenščini boljši. Utemelji svoje predloge.

»Jeseni sem začela hoditi v prvi letnik srednje šole. Že od začetka imam težave z razredničarko, ki me uči slovenščino. Pridobila sem si nekaj neopravičenih ur, po pravici povedano sem trikrat zaspala, dvakrat sem zamudila avtobus, zares pa sem neopravičeno izostala samo enkrat. Najbrž je bila napaka v tem, da sem odšla od njene ure in je nisem prosila za dovoljenje oziroma si nisem izmislila tehtnega razloga. Izrekla mi je pisni opomin in mi za naslednjo neopravičeno uro zagrozila z ukorom. Razredničarka me od takrat ne mara, vedno, ko me kaj

vpraša in ne znam, izreče neprijazno pripombo. Ko me je pred kratkim ustno vprašala, sem dobila težja vprašanja kot drugi. Nisem slaba dijakinja, rekla bi, da sem povprečna, in imam že nekaj prav dobrih ocen, le pri slovenščini imam dvojko. Ne vem, kako naj profesorici povem, da je krivična. Kaj mi svetujete? Anja«

Vir: Smrklja, december 2004, str. 95.

Učni list 6: Presojanje lastnega znanja

Kaj sem se naučil?

Navodilo: Razmisli in odgovori na naslednja vprašanja.

1. Kaj si se pomembnega naučil?
2. Na lestvici od 1(najmanj zaželeno) do 10 (najbolj zaželeno) oceni svojo osebnostno zrelost po posameznih komponentah. Izdelaj načrt, kako bi izboljšal svoja šibka področja.
3. Z zaupnim prijateljem ocenita zrelost drug drugega. Izmenjajta si predloge za razvoj zrelosti. Si pripravljen upoštevati njegove predloge? Razloži razloge, zakaj da in zakaj ne.
4. V čem vidiš resnično korist zrele osebnosti? Pomagaj si s spodnjim vzorcem:

KORIST ZAME	KORIST ZA DRUGEGA
IZGUBA ZAME	IZGUBA ZA DRUGEGA

Učni list 7: Avtentična naloga

Kaj vse je osebnostna zrelost?

Navodilo: Preberi besedilo in napiši esej, v katerem boš razpravljal o naslednjih problemih.

1. V literaturi poišči nekaj različnih opredelitvah zrele osebnosti. Kritično jih oceni s stališča humanistične, psihoanalitične, vedenjske in kognitivne psihologije.
2. Ugotovi, katera področja osebnostne zrelosti najbolj poudarja spodnje besedilo, in ga kritično ovrednoti. Utemelji svojo izbiro.

»Zreli ljudje prevzemamo odgovornost za svoje ravnanje«

Devet načel trajnosti potrošnje temelji na poznavanju naših vplivov na okolje in na tem, da se zavedamo potrebe po takšnem razvoju, ki ne bo zmanjševal možnosti naslednjih generacij.
NAČELO ODGOVORNOSTI predpostavlja, da vsako gospodinjstvo pozna ključne razsežnosti svojega vpliva na okolje. Čeprav se sliši neverjetno, smo za vse vplive odgovorni samo tisti, ki jih povzročamo.
NAČELO LOKALNOSTI usmerja v kupovanje dobrin, ki so pridelane ali izdelane kar najbližje. Domači izdelki so nam kulturno bliže, s takšnimi nakupi podpiramo razvoj lokalnega gospodarstva, preprečujemo vnos tujerodnih vrst in neznanih snovi ter zmanjšujemo onesnaženje, ki ga povzroča prevoz blaga.
NAČELO PREPROSTOSTI vzpodbuja k temu, da kupujemo manj. Tako porabimo manj denarja, manj surovin, manj energije, manj je odpadkov in tako manj onesnažujemo okolje.

NAČELO RAZNOVRSTNOSTI opozarja, da tržni monopol, uniformirani izdelki in enolična živila pomenijo oškodovanje interesov potrošnikov. Uporaba delnih, a raznovrstnih rešitev je za človeka veliko bolj zdrava in okolju neprimerno bolj prijazna.
NAČELO ZMERNOSTI PREDVIDEVA, DA PREVZAMEMO NADZOR NAD SVOJIM POČETJEM. Živeti zmerno, ne pomeni, da se čemu odrekamo, ampak samo to, da porabimo le toliko, kolikor zares potrebujemo.
NAČELO SPREMEMBE ugotavlja, da smo dosegli kritično točko, ko moramo nujno spremeniti svoje navade in razvade, če hočemo ohraniti civilizacijo. Premik v naših glavah je neizogiben, šele nato lahko vplivamo na spremembe pri proizvajalcih, trgovcih, serviserjih, politikih in znanstvenikih.
NAČELO MENJAVE, DELITVE IN IZPOSOJANJA zagotavlja manjše vplive na okolje, tako da se dogovarjamo, usklajujemo z drugimi ter sporazumevamo o skupnem ravnanju in delovanju.
NAČELO VAROVANJA NARAVNIH VIROV nas navaja k razmišljanju o tem, kako redki in omejeni so nekateri naravni viri.
NAČELO SKRBI ZA ZEMLJO omejujeta fizično in kemično nasilje nad naravo in nad vsemi živimi bitji. Če bomo postali trajnostni, etični potrošnik, bomo največ prispevali k varovanju in izboljševanju okolja.«

Vir: Vzemite manj. Imejte več. Zbirka namigov za neškodljivo življenje. RS, Ministrstvo za okolje in prostor: Svetovni dan okolja, Delo d. d., 5. junij 2005, Ljubljana.

Literatura in viri

1. Anja (anonimna avtorica), (december 2004) v Smrklja, str. 95, Ljubljana.
2. Curk, J., in sod., Rupnik Vec, T. (ur.) (2002). Poučujemo psihologijo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Kompare, A., Rupnik Vec, T. (2003). Kritično mišljenje pri pouku psihologije. Gradivo za seminar Metode aktivnega poučevanja psihologije. Radovljica: ZRSŠ.
4. Kuhar, M.(2004). V imenu lepote. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za socialno psihologijo.
5. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.
6. Ministrstvo za okolje in prostor (5. junij 2005) Vzamite manj. Imejte več. Ljubljana: Delo.
7. Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R (2003). Otrokov svet, str. 377–421, Ljubljana: Educy.
8. Rupnik Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
9. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Šverko, B., Kljajić, S.,Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S. Zarevski, P., Žužul, M. (1994). Psihologija, učbenik za gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.
11. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Osebnostna zrelost: Je danes teže odrasti kot nekoč?

Metka Čebulj

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Osebnostna zrelost

Bistveno vprašanje: 1. Kako naj vem, kdaj sem odrasel?
2. Je danes teže odrasti kot nekoč?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- ozaveščajo lastne dileme in vprašanja vezana na odraščanje,
- prepoznavajo kriterije odraščanja,
- razumejo pojem osebnostne zrelosti.

Procesni cilji

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali preiskovanje prepričanj, argumentov ...,
- S-20: analiza ali vrednotenje aktivnosti ali politik (procedur, postopkov, načinov),
- S-21: kritično branje: razjasnjevanje ali kritiziranje besedil,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov, napovedi in interpretacij;

b) druge veščine:

- D1: analiza, interpretiranje, sinteza podatkov,
- D2: jasnost izražanja,
- D3: učinkovitost komuniciranja z različnim občinstvom,
- D4: prizadevanje za skupne cilje.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove temo in cilje učne ure s postavitvijo bistvenega vprašanja 1: Kako naj vem, kdaj sem odrasel? Učitelj njihove odgovore zapisuje na tablo (lahko tudi prosojnico ali plakat).	Dijaki v smislu »možganske nevihte« nanizajo čim več odgovorov na zastavljeno vprašanje. V1, S-2
2	Dijakom predstavi sestavine osebnostne zrelosti na **učnem listu 1 »Sestavine osebnostne zrelosti« in dijake razporedi v skupine.**	Po skupinah s pomočjo učnega lista 1 razvrstijo odgovore po posameznih sestavinah in poiščejo za vsako sestavino nekaj značilnosti. V2, S-12
3	Povabi skupine, da predstavijo svoje ugotovitve, kasneje pa vodi frontalni pogovor tako, da oblikujejo učenci uvid v kompleksnost in relativnost pojma osebnostna zrelost.	Skupine najprej predstavijo svoje ugotovitve, kasneje pa razred v vodenem frontalnem razgovoru oblikuje skupne ugotovitve. V3, S-12
4	Poda navodila za reševanje vprašalnika na **učnem listu 2 »Pomembni dogodki v mojem življenju«.** (Gre za vprašalnik iz članka Bercko, 2004, ki ga dijaki v nadaljevanju tudi preberejo in analizirajo.)	Individualno odgovorijo na vprašalnik z učnega lista 2. Zberejo rezultate za razred, izračunajo povprečja in primerjajo svoje rezultate s skupinskimi. S-20
5	Razdeli članek o odraščanju danes: Bercko, Z. (2004). Dijake pripravi na mini raziskavo in usklajuje delo. Vodi frontalni pogovor o rezultatih mini raziskave.	Članek na učnem listu 3 preberejo, primerjajo skupinske rezultate z rezultati raziskave v članku in interpretirajo ugotovitve. Odgovorijo na zastavljeno vprašanje 2. Raziskavo lahko razširijo na celotno šolo. V1, V3, S-21, S-32

Učni listi

Učni list 1

Sestavine osebnostne zrelosti

Navodilo:

a) K posameznim sestavinam osebnostne zrelosti pripiši ustrezne značilnosti iz table:

Čustvena zrelost –
Spoznavna zrelost –
Socialna zrelost –
Moralna zrelost –

b) Odgovori na zastavljeno vprašanje: Kako naj vem, kdaj sem odrasel?

Učni list 2

Pomembni dogodki v mojem življenju

Navodilo:
Pred seboj imaš nekaj situacij, ki so se ti morda že zgodile ali pa se še bodo. Za vsako situacijo napiši, koliko si bil/-a star/-a, ko so se zgodile, oziroma misliš, da boš star/-a, ko se bodo zgodile.

- Odhajati in prihajati domov, kadar želiš.
- Odseliti se od staršev.
- Prvi spolni odnosi.
- Zaslužiti denar za lastno preživljanje.
- Zaključiti šolanje.
- Prvič kaditi cigarete.
- Sam/-a odločati o svojem videzu, oblačenju.
- Prvič iti v diskoteko.
- Prvič se zaljubiti.
- Prvič se zaposliti.
- Poročiti se.
- Prvič postati oče/mati.

Je danes teže odrasti kot nekoč?

Navodilo:

a) Preberi članek »Je danes težje odrasti kot nekoč?« (Bercko, 2004) in primerjaj svoje odgovore z rezultati raziskave. Zapiši svoje ugotovitve.
b) Zberi odgovore vseh sošolcev in izračunaj povprečje razreda za vsako situacijo. Ponovno primerjaj svoje rezultate s povprečjem razreda in zapiši ugotovitve.
c) Primerjaj rezultate razreda z rezultati omenjene raziskave in jih interpretiraj.
d) Odgovori na zastavljeno vprašanje: Je danes težje odrasti kot nekoč?

Literatura in viri

1. Kompare, A. idr. (2001). Psihologija: Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
2. Bercko, Z. (2004). Je danes težje odrasti kot nekoč? 7 dni, 53 (26), 6–8.

Samopodoba: Kdo sem jaz

Jasna Vuradin Popović

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Samopodoba
Bistveno vprašanje: Kdo sem jaz? Kako vidim samega sebe?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- preiskujejo lastno pojmovanje in razumevanje samopodobe ter dejavnike, ki vplivajo na razvoj le-te,
- izgrajujejo znanstveno razumevanje pojma samopodoba in ga razlikujejo od samospoštovanja, navajajo primere,
- izgrajujejo razumevanje vpliva različnih dejavnikov, kot so motivacija in čustva, na razvoj samopodobe,
- opirajoč se na kriterije zrele osebnosti, kritično ocenijo dejavnike, ki vplivajo na razvoj samopodobe,
- ovrednotijo pomen samopodobe za delovanje posameznika v konkretnih življenjskih situacijah.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) Veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost,
- S-8: intelektualna vztrajnost,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali preiskovanje prepričanj, teorij,
- S-14: razjasnjevanje in analiza pomena besed ali fraz,
- S-15: razvoj kriterijev evalvacije: razjasnjevanje vrednot in standardov,
- S-16: vrednotenje zanesljivosti,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-21: kritično branje,
- S-22: kritično poslušanje,
- S-25: primerjava perspektiv, interpretacij in teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Spodbudi delo v parih (formiranje dvojic od leve proti desni). Vsak dijak iz kupčka na mizi izbere eno razglednico (lahko uporabimo tudi fotografije iz časopisa ipd.). Dijaka v paru se v kratkem predstavita drug drugemu s svojimi bistvenimi značilnostmi in opisom, kaj zanj predstavlja slika na razglednici (predvideni čas dejavnosti je 5 min). Vsak dijak iz para predstavi drugega dijaka iz para. Poslušajoči dijak naj zapiše bistvene značilnosti drugega v svoj zvezek, da potem lahko naredijo analizo odgovorov.	Razmišljajo o svojih bistvenih značilnostih, odločajo se za določene opise, ki jih posredujejo svojemu paru. Pozorno poslušajo drug drugega, kasneje predstavijo drugim bistvene značilnosti učenca, s katerim so v paru.
	Po predstavitvi vseh učencev frontalno povprašamo, katere značilnosti so omenjali dijaki, s čim bi lahko povezovali navedene značilnosti, od česa so le te odvisne, oziroma kaj vpliva na njihov razvoj. Učitelj uvede koncept samopodobe.	Razmišljajo in sodelujejo v pogovoru, ki poteka frontalno. V1, S-12, S-21, D2
2	Napoti učence k reševanju **učnega lista 1 »Kdo sem jaz?«.** Na temelju odgovorov dijake spodbudi k razpravi o zastavljenih vprašanjih. Njihove odgovore povezuje, usmerja jih, da sami definirajo pojem samopodobe, kasneje pa jih spodbudi, da svoje opredelitve primerjajo in dopolnijo z opredelitvijo v učbeniku.	Rešujejo učni list 1: preiskujejo lastno videnje samega sebe v primerjavi z videnjem drugih, preiskujejo pojmovanja samopodobe. O svojih ugotovitvah razpravljajo s sošolcem, kasneje sodelujejo v skupni razpravi. V1,V2, S-2, S-28, D1
3	Spodbudi učence k delu z **učnim listom 2 »Moji cilji«.** Vodi frontalni pogovor o ugotovitvah.	Izpolnijo tabelo v učnem listu 2. Raziskujejo svoje cilje in ugotavljajo, kako samopodoba vpliva na želje in načrte. S-19, S-28, S-35, D1

4	Napoti učence k branju besedila na **učnem listu 3 »Samoučinkovitost in samopodoba«.** Organizira razpravo o prebranih pojmi v besedilu, usmerja diskusijo dijakov o zastavljenih vprašanjih. Spodbuja iskanje, razumevanje in povezovanje različnih pojmov. Usmerja dijake k povezovanju motivacije in čustev s samopodobo in načini učenja.	Aktivno berejo besedilo, poiščejo tujke v slovarju ali učbeniku in razumejo njihov pomen. Razumejo pojme samoučinkovitost, samospoštovanje in samopodoba, kar pokažejo na lastnih primerih. Povezujejo doživljanje lastne podobe z načinom učenja in svojih prostočasnih dejavnosti (sledi iz učnega lista 2) V3, V4, S-14, S-19, S-21, S-28, S-35, D1, D3
5	Organizira delitev učencev v manjše skupine, razdeli jim **učni list 4 »Ali sem lep/-a?«** in jih spodbudi k skupnemu reševanju. Po končanem skupinskem delu oblikuje poročanje predstavnikov skupin in spodbuja druge učence k razpravi. Izpelje pojem telesna samopodoba. Izpostavi povezovanje z vrednotami, mediji, družino, šolskim sistemom. Spodbuja dijake h kritičnemu mišljenju glede navedenih pojmov, iskanju prednosti in pomanjkljivosti.	Preiskujejo lastna naivna pojmovanja navedenih pojmov, ugotavljajo različne vplive na nastanek le-teh in jih kritično ovrednotijo. Sodelujejo v skupinskem in frontalnem pogovoru, iščejo argumente za svoja prepričanja. S-1, S-15, S-16, S-18, S-18, S-28, D1, D2
6	Učence napoti, da preberejo besedilo na **učnem listu 5 »Je moje telo moje?«,** spodbuja jih k iskanju drugim možnih razlag za pojavljanje anoreksije in ukvarjanja z bodibildingom. Usmerja pogovor v smislu ugotavljanja pozitivnih in negativnih posledic diete in telesne vadbe.	Preberejo in kritično razmišljajo o podanih postavkah. Odgovorijo na vprašanje in o njem razpravljajo v skupini, nato pa sodeluje v frontalni diskusiji. Preiskuje različne perspektive, ki so lahko v ozadju navedene problematike (anoreksija in bodibilding). Razmišlja o vplivih medijev, industrije in politike. S-1, S-21, S-25, S-35, D1
7	Poda povzetek obravnavane snovi in skupne sklepe, povabi dijake, da izpolnijo učni list 6 *»Ali sem spremenil gledanje nase?«.* Spodbudi učence k reševanju avtentične naloge na **učnem listu 7 »Moje raziskovalno delo«,** nato pa jih spodbudi, da sami oblikujejo primer avtentične naloge.	Preiskujejo učne učinke, primerjajoč svoje prejšnje predstave s sedanjimi – samorefleksija. S-2, S-8, S-18, S-19, D1

Učni list 1: Raziskovanje naivnih prepričanj o samopodobi

Kdo sem jaz in kaj je samopodoba?

Navodilo: Odgovori na zastavljena vprašanja. Ne boj se zapisati prve ideje, ki ti pridem na misel. O odgovorih se pogovori s sošolcem.

1. Za različne psihološke, matematične, biološke, fizikalne in druge pojme imamo definicije, ki nam omogočajo, da bolj natančno določimo osebe, predmete in pojave z namenom, da bi se laže in bolj natančno razumeli med sabo.

A) Kako bi definiral/-a sebe? Katere so tvoje bistvene značilnosti?

B) Razvrsti pojme, s katerimi si se opisal/-a, v področje telesnih značilnosti, čustev, komunikacije z drugimi in šolskih dosežkov.

C) Malo se poigraj in definiraj sebe v fizikalnem, matematičnem, sociološkem in še kakšnem jeziku (v slengu, narečju, v tujem jeziku). Npr. v fizikalnem jeziku: »Sem telo, ki potuje skozi prostor.«

D) Postavi se v vlogo svojih staršev in v imenu svoje matere ali očeta predstavi njunega sina/hčerko (oziroma sebe) njihovim prijateljem. Postavi se v vlogo svojega razrednika ali učitelja matematike, ki opisuje tvoje vedenje pri pouku in na splošno v šoli tvojim staršem. Odigraj sceno pred svojimi sošolci.

E) Ali se predstavitev tebe razlikuje v opisih, ki si jih dal/-a sam/-a, v primerjavi z opisi staršev in učiteljev. Utemelji, zakaj so možne razlike in kaj naj bi vplivalo nanje.

F) Odgovori na naslovno vprašanje »Kdo sem jaz in kaj je samopodoba?«.

Učni list 2: Raziskovanje lastnih ciljev

Moji cilji?

Navodilo: Izpolni tabelo, odgovori na vprašanja in se o odgovorih pogovori s sošolci.

1. Kako pogosto uresničiš svoje želje?
2. V kakšnem odnosu so tvoje želje in tvoji dosežki?
3. Ali bi si glede na svoje sposobnosti in znanja lahko zastavil višje cilje?
4. Kako samopodoba posameznika vpliva na njegovo oblikovanje življenjskih ciljev?

CILJ	To bom uresničil z naslednjimi dejavnostmi
V tem mesecu želim doseči	
V tem letu želim doseči	
V naslednjih 5 letih želim doseči	

Učni list 3: Primerjava pojma samopodobe in pojma samoučinkovitost

Samoučinkovitost in samopodoba

Navodilo: Preberi besedilo in odgovori na vprašanja.

»Večina ljudi predpostavlja, da pomeni samoučinkovitost isto kot samopodoba ali samospoštovanje, vendar temu ni tako. Samoučinkovitost se razlikuje od drugih pojmov sebe v tem, da vključuje sodbe o sposobnostih, ki so specifične glede na nalogo. Tako je samoučinkovitost usmerjena v prihodnost, je ocena kompetentnosti, specifična glede na kontekst, za izvajanje določene naloge. Samopodoba predstavlja bolj globalen konstrukt in vsebuje mnogo zaznav sebe, vključno s samoučinkovitostjo. Samopodoba se razvije kot rezultat notranjega in zunanjega primerjanja in kot referenčni okvir služijo drugi ljudje ali pa drugi vidiki sebe. Samoučinkovitost pa se osredotoča na vašo sposobnost za uspešno opravljanje določene naloge brez potrebe po primerjanju – vprašanje je, ali to lahko naredite, in ne, ali bodo drugi uspešni. Prav tako so prepričanja o samoučinkovitosti močni prediktorji vedenja, samopodoba pa ima šibkejšo moč napovedovanja (Bandura, 1997).

V primerjavi s samospoštovanjem se samoučinkovitost ukvarja s presojanjem osebnih sposobnosti; samospoštovanje se ukvarja z vprašanjem lastne vrednosti. Med samospoštovanjem in samoučinkovitostjo ni neposredne povezave. Možno je, da se na določenem področju čutimo zelo učinkovite, vendar še vedno nimamo visokega samospoštovanja ali obratno. Na primer pri petju imam zelo nizek občutek samoučinkovitosti, vendar to ne vpliva na moje samospoštovanje, ker moje življenje ne zahteva petja. Če pa bi moj občutek samoučinkovitosti pri poučevanju določenega razreda začel upadati zaradi številnih slabih izkušenj, potem vem, da bi trpelo tudi moje samospoštovanje.« (Woolfolk, 2002, 340)

1. V čem se kažejo tvoja samopodoba, tvoje samospoštovanje in tvoja samoučinkovitost?
2. Na kakšen način organiziraš svoje učenje? Kako ocenjuješ svoje učne sposobnosti?
3. Kako sta povezani samopodoba in način učenja? Kakšno vlogo pri tem imajo čustva in motivacija? Preveri svoje predpostavke v učbeniku.

Projektno delo

1. V učbeniku preberi o teoriji samouresničevanju Carla Rogersa. Kako bi sam zase naredil program izboljšanja samopodobe? Kdo naj bi ti pri tem pomagal in kako? Če navedena oseba odkloni pomoč, predvidi še druge možnosti.
2. Napiši si nekaj kratkih napotkov, ki jih boš lahko vsak dan uporabljal za razvoj svoje samopodobe.
3. V kakšnem odnosu so samopodoba in socialne vloge?
4. Ali so posamezne socialne vloge povezane z negativno oziroma s pozitivno samopodobo? Pojasni in utemelji svoj odgovor.
5. Povprašaj starše, kaj menijo, da boš dosegel v zgoraj (tabela št. 1) omenjenem obdobju. Ali njihovo mnenje vpliva na tvoje vedenje? Poskušaj razložiti kako.

Učni list 4: Raziskovanje pojavov, ki si povezani s samopodobo

Ali sem lep/-a?

Navodilo: Opredeli naslednje pojme in odgovori na vprašanja.

Dieta _____
Lepotna kirurgija _____
Bodibilder _____
Kozmetika _____
Lepota _____
Anoreksija _____

1. Kaj bi lahko bila skupna značilnost zgoraj navedenim pojmom?
2. Ali so navedenimi pojavi bolj značilni za moške ali ženske? Kaj bi lahko bil temu vzrok? Utemelji svoj odgovor.
3. Na kakšen način bi razložil pomik ženske lepote od polnih oblin do koščenih podhranjenih teles?
4. Kakšen pomen ima lepota v vsakdanjem življenju? Ali ima lep človek kake prednosti? Utemelji.
5. Ali reklamna sporočila informirajo posameznika (osvetlijo problem iz različnih zornih kotov, navajajo prednosti in pomanjkljivosti) ali manipulirajo s posameznikom (prikazujejo le eno stališče, ki ga v glavnem poudarjajo kot pozitivno in edino pravo)? Navedi konkretne primere za oboje. Kako to vpliva na razvoj samopodobe?
6. Katere vrednote bi ti izpostavil/-a?
7. Kdo ti je nazadnje rekel »Bodi takšen, kot si« in »Imam te rad takšnega, kot si«? Oblikuj reklamo s tem sloganom.

Projektna naloga

1. Najdi različna pisna in slikovna reklamna sporočila, ki se nanašajo na zgornje pojme. Analiziraj njihovo sporočilo z vidika a) Paulovih strukturnih elementov mišljenja ali b) z vidika temeljnih premis in sklepov (diagramska struktura slikovnega argumenta). Kritično oceni različna sporočila z vidika zrele osebnosti.[65]

---

65 Za izvedbo zahtev projekta so potrebna nekatera predznanja učencev. Za izvedbo prve različice morajo učenci poznati model Paulovih strukturnih elementov mišljenja (glejte Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 120–126), za oblikovanje diagramske strukture slikovnih argumentov pa znanje o tem, kaj je argument, iz česa je sestavljen in kako ga je mogoče slikovno ponazoriti (diagramirati) (glejte prav tam, str. 161–178).

Je moje telo moje?

Navodilo: Pazljivo preberi besedilo in na podlagi vprašanj razpravljaj o vsebini s svojimi sošolci v skupini.

»Nedosegljivost telesnih idealov je natanko tisto, kar jih naredi za učinkovito marketinško orodje. Spodbujanje žensk, naj se primerjajo z ideali, omogoča oglaševalcem, da izkoriščajo neizogibno nezadovoljstvo žensk z lastnimi telesi ter občutek neuspeha in nesamozavesti, ki izvirajo iz tega nezadovoljstva. Oglaševalci ženskam sporočajo, da je neuspeh znak šibkega značaja. Oglasi za lepotne izdelke in diete pogosto manipulirajo z ženskim strahom pred pridobitvijo teže, staranjem ipd., da jih pridobijo za nakup izdelka. Načrtno podpihujejo žensko bojazen, da ne bodo ljubljene, če ne bodo kos lepotnim zahtevam.« (M. Kuhar, 2004)

»Nekateri avtorji trdijo, da sta bodybuilding in anoreksija dve plati iste medalje. (Marzano-Parisoli, 2001; Bordo, 1993, po M. Kuhar, 2004). Na prvi pogled se zdi, da je vedenje bodybuilderjev, ki si prizadevajo za čim večjo mišično maso, povsem nasprotno od vedenja anoreksičnih oseb. Vendar gre v obeh primerih za »patološke« posledice sodobnih kulturnih vplivov, za zanikanje telesnih občutij in represijo želje. Anoreksične osebe želijo shujšati ne glede na to, kako vitke so; bodybuilderji pa največkrat želijo povečati svojo mišično maso ne glede na to, kako velike mišice že imajo. Bodybuilderje in anoreksične osebe lahko obravnavamo kot žrtve ekstremnega nadziranja telesa in oblikovanja idealnega telesa. Oboji se na svoj način podrejajo diktatom po čvrstem, oblikovanem in trdnem telesu brez maščob in mehkobe. Podobnost je tudi v tem, da je njihovo delovanje pogosto povezano z željo ugajati. S pomočjo telesnega videza želijo uspeti, si zagotoviti pozornost in ljubezen, in ne nazadnje oblikovati spolno identiteto. Z nadzorom svojega telesa kontrolirajo svoje življenje.« (M. Kuhar, 2004)

»Prizadevanje bodybuilderjev po zelo mišičasti postavi lahko razložimo tudi kot težnjo po zelo možati samoidentiteti. Izrazita mezomorfna oblika z dobro razvitim prsnim košem, gigantskimi bicepsi na rokah, širokimi rameni in ozkim pasom je povezan s pojmovanjem moškosti, ki moškim zapoveduje, naj so močni, krepki, kompetentni in naj obvladujejo svoje okolje. Bodybilding lahko interpretiramo tudi kot izraz negotovosti moške identitete. S pomočjo mišic lahko moški vsaj simbolično znova pridobijo občutek dominantnosti in moči v družbi, v kateri že štiri desetletja na račun uveljavljanja žensk oboje izgubljajo. Bodybuilding daje vsaj »iluzijo moči« tistim, ki je v svojem socialnem okolju nimajo (Day, 1993, po M. Kuhar, 2004).

Vprašanja:

1. Katera so bistvena sporočila zgornjih odstavkov besedila? S kakšnimi dokazi so podprte temeljne trditve?
2. Katero perspektivo zastopajo avtorji besedila? V strokovni literaturi razišči, predstavi in utemelji še druge razlage navedenih pojavov.
3. Primerjaj svoje odgovore z učnega lista 4 (Ali sem lep/-a?) z razlago v tem besedilu.
4. Primerjaj laično mnenje (npr. tvojega prijatelja) o lepotni operaciji z mnenjem strokovnjaka.

Učni list 6: Samorefleksija

Ali sem spremenil gledanje nase?

Navodilo: Odgovori na vprašanja.

1. Kako se je spremenilo moje pojmovanje pojma samopodoba?
2. Kako bodo ta spoznanja vplivala na moje doživljanje samega sebe in vedenje v različnih situacijah? Navedi konkretne primere.
3. Ali so te kakšna nova spoznanja posebno presenetila? Kaj je nate naredilo največji vtis?

Učni list 7: Avtentična naloga

Moje raziskovalno delo

Na podlagi trimesečnega spremljanja mladinske ali »ženske« revije naredi seznam tem, ki se najpogosteje pojavljajo in se nanašajo na telesno samopodobo (dieta, telovadba, oblačenje, kozmetika ipd.). Prikaži frekvenčno distribucijo pojavljanja teh tem. Poišči besede, s katerimi vplivajo na čustva, ter utemelji. Katere vrednote poudarjajo izbrane teme? Določi, ali so teme prikazane na način, da informirajo ali da manipulirajo z bralci. Utemelji svoj odgovor in iz besedila izlušči argumente, s katerimi to dokazuješ. Rezultate svoje raziskave razloži z eno izmed teorij osebnosti.

Literatura in viri

1. Curk, J. in Rupnik Vec, T. (2002). Poučujemo psihologijo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Kuhar, M. (2004). V imenu lepote. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za socialno psihologijo.
3. Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Kobal Grum, D. Leskovšek, N. in Ucman, S. (2003) Bivanja samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
5. Rupnik Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Duševno zdravje: Kako nastajajo duševne motnje in kako jih zdravimo?

Nataša Krošel

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Teorije osebnosti

Bistveno vprašanje: Kako bi z vidika različnih psiholoških smeri razložili vzroke nekaterih duševnih motenj? Kakšno psihološko pomoč bi lahko ponudili?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- spoznajo osnovne značilnosti nekaterih duševnih motenj,
- uporabljajo bistvene značilnosti psiholoških smeri pri pojasnjevanju posameznih duševnih motenj,
- z vidika posamezne teorije sklepajo o namenu in tehnikah terapij,
- primerjajo posamezne razlage motenj ter namene in tehnike terapij,
- razmišljajo in sklepajo o odnosu med razlago duševne motnje in terapevtsko prakso.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja

- S-14: razjasnjevanje pomena besed ali fraz,
- S-25: dialoško sklepanje: primerjava perspektiv, interpretacij, teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov, napovedi in interpretacij,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic.

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- veščine sodelovanja in komunikacije v skupini,
- veščina predstavljanja idej in komunikacije s poslušalci.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Izbere in napove bistvene vsebinske in procesne cilje učne ure. Za ogrevanje jim za razmislek postavlja vprašanja in vodi diskusijo o duševnih motnjah, ki jih že poznajo. Cilj pogovora ni poznavanje čim večjega števila motenj, ampak ozaveščanje, katera vedenja in duševna stanja uvrščajo oz. jih ne uvrščajo med duševne motnje in zakaj.	Sodelujejo v diskusiji. V1, S-14
2	Vodi diskusijo o naslednjih vprašanjih: »Kaj je simptom, v katerih situacijah ste slišali za njegovo 'uporabo', kakšen pomen ima pojem v omenjeni situaciji ipd?« Učence spodbudi, da preberejo opis simptomov posameznih duševnih motenj, ki so opisane na **učnem listu 1 »Simptomi duševnih motenj«,** in odgovarja na njihova vprašanja. Podrobneje pojasni tiste duševne motnje, za katere učenci pokažejo zanimanje.	V frontalnem pogovoru razmišljajo in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja. Preberejo opis simptomov posameznih duševnih motenj na učnem listu 1 in učitelju postavljajo vprašanja, ki se jim porajajo ob branju. V1, S-14
3	Vsak učenec izbere eno izmed motenj in glede na izbrano motnjo sestavijo skupino od 2 do 6 učencev. Sledi reševanje naloge na **učnem listu 2: »Duševne motnje v luči psiholoških smeri«.** Učitelj kroži od skupine do skupine, jim po potrebi pomaga in jih usmerja pri razpravi.	Delo poteka v skupinah, v katerih so po 4 učenci. Vsaka skupina izbere eno izmed predlaganih motenj in odgovarja na zastavljena vprašanja na učnem listu 2. Izberejo sošolca, ki bo predstavil njihove ugotovitve. V1, V2, V3, V4, V5, S-25, S-32, S-35, D2
4	Učencem, ki predstavljajo ugotovitve, da navodila glede spodbujanja diskusije. Kasneje usmerja predstavitve ugotovitev skupin ostalim članom razreda. Po potrebi korigira, usmerja, pojasnjuje, dela povzetke in dodaja informacije. Poudari tiste zaključke, ki jih je teoretska smer dejansko oblikovala.	Učenec predstavi zaključke skupine in nato spodbuja ostale učence k vrednotenju le-teh, npr. z vprašanji: Bi kaj dodali? Vas je kaj presenetilo? Se s čim ne strinjate? Se s čim še posebno strinjate? Zakaj? ltd. S-25, D1, D3
5	V frontalnem pogovoru spodbudi dijake k refleksiji dogajanja v skupini in njihovega lastnega učenja; **učni list 4: »Refleksija«.**	Razmišljajo in sodelujejo v razpravi. S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Simptomi duševnih motenj

Definicije pojma simptom:

1. Na splošno s simptomom označimo vsako dogajanje, ki je kazalnik nekega drugega dogajanja. Inflacija je tako kazalnik prihajajoče ekonomske recesije.
2. V medicinski in psihološki patologiji je simptom kazalnik bolezni oziroma problema. 'Simptomi so po navadi izražene nezavedne, ne popolnoma potlačene notranje težnje in vzgibi' (Freud, 1929). Čezmerno pranje je tako lahko kazalnik agresije in konflikta moči med sorodniki, v histeriji pa kazalnik paraliziranja (prepovedane) želje, da bi se dotaknili določene osebe. Simptomatsko vedenje je vedenje, ki nakazuje nekaj več ali nekaj drugega kot zavestno in normalno obnašanje. Nezavedni vzgibi in impulzi pripomorejo k njihovemu izvoru. Primer vedenjskih simptomov so tudi 'Freudove' napake (na primer, ko ti uide in nekaj preveč poveš).

Značilnosti vedenja in duševnih procesov pri nekaterih duševnih motnjah (povzeto po Hill, 2001)

Preberite opis simptomov duševnih motenj in z učiteljem razpravljajte o njih. V skupini izberite eno izmed duševnih motenj in nato rešite naloge na učnem listu 2.

RAZPOLOŽENJSKE MOTNJE

SIMPTOMI DEPRESIJE

Čustveni

- močna občutja žalosti in krivde, depresivno razpoloženje, skupaj s pomanjkanjem veselja ali zadovoljstva v prejšnjih dejavnostih ali družbi.

Kognitivni

- pogoste negativne misli, napačno pripisovanje krivde (obtožujejo sami sebe), nizko samospoštovanje in nerazumen brezup, težave pri koncentraciji, upočasnjeno mišljenje, samomorilne misli, pesimizem in izguba smisla.

Motivacijski

- pasivnost in velike težave pri začenjanju z dejavnostjo in pri odločanju, počasno odločanje, izguba interesa za običajne dejavnosti.

Telesni in vedenjski

- pomanjkanje energije ali nemir. Motnje v spanju in prehranjevanju.

SIMPTOMI BIPOLARNE DEPRESIJE

Čustveni

- nenormalno evforično privzdignjeno ali razdražljivo razpoloženje in povečano zadovoljstvo v dejavnikih.

Kognitivni

- napihnjeno samospoštovanje ali grandioznost, beganje idej in misli, distraktibilnost.

Motivacijski

- povečanje ciljno usmerjene prijetnih dejavnosti, ki imajo visoko tveganje bolečih posledic.

Telesni in vedenjski

- zmanjšanje potrebe po spanju, psihomotorični nemir, bolj zgovorno in hitro, prisiljeno govorjenje.

MOTNJE HRANJENJA

SIMPTOMI ANOREKSIJE

Kognitivni

- izkrivljeno zaznavanje svoje telesne podobe – precenjuje velikost telesa in pretirano poudarja njegovo pomembnost za samospoštovanje. Zanika resnost izgube teže.

Čustveni

- Hud strah osebe, da bo pridobila na teži, čeprav je njena teža očitno premajhna.

Vedenjski

- oseba ni pripravljena vzdrževati telesne teže, ki je normalna za njeno starost in višino (sama teža znaša manj kot 85 % od pričakovane).

Telesni

- izguba telesne teže in odsotnost menstruacije, ki traja tri zaporedne mesece.

SIMPTOMI BULIMIJE

Vedenjski

- ponavljajoče se prenažiranje – uživanje pretirane količine hrane v določenih časovnih obdobjih (npr. v dveh urah) brez občutja nadzora, kaj je in koliko poje. Ponavljajoče se neustrezno kompenzacijsko vedenje, da bi preprečila povečanje teže – kot so samoizzvano bruhanje, zloraba odvajal ali post.
- prenažiranje in kompenzacijska vedenja se pojavljajo v povprečju vsaj dvakrat na teden in trajajo tri mesece.

Kognitivni

- samopodoba je očitno pod vplivom telesne velikosti in oblike.

ANKSIOZNE MOTNJE (motnje tesnobnosti)

SIMPTOMI FOBIJ

Kognitivni

- pričakovanje grozeče poškodbe.

Čustveni

- čustva prestrašenosti, groze, panike.

Somatski

- telesna reakcija nuje na nevarnost in spremembe v videzu. Aktivira se simpatični živčni sistem, ki sprošča adrenalin.

Vedenjski

- po navadi bežanje ali otrplost.

SIMPTOMI OBSESIVNO-KOMPULZIVNE MOTNJE

Kognitivni (obsesije)

- oseba doživlja ponavljajoče se in vztrajne misli, predstave ali impulze, ki jih občuti kot neustrezne, vsiljive in tesnobnost izzivajoče in ne samo kot pretirano zaskrbljenost glede resničnih življenjskih težav. Trpeči se zaveda, da so te misli ipd. produkt

njegovega lastnega uma, in jih zato skuša ignorirati ali potlačiti, pogosto tako, da misli na kaj drugega ali da stori kako dejanje. Misli posameznika obsedajo in jih ne more nadzorovati.

Vedenjski (kompulzije)

- oseba izvaja ponavljajoča se in po pravilu izvedena dejanja (npr. umivanje rok, preverjanje stvari) ali umska dogajanja (štetje, molitev), za katera se čuti prisiljena, da jih stori (pogosto v odziv na obsesijo), zato da zmanjša svoje trpljenje ali da se izogne izmišljeni katastrofi. Ta dejanja tudi sam posameznik doživlja kot čudna, neracionalna, pretirana, ki niso realistično povezana s tistimi, čemur se trpeči skuša izogniti. Problematičnost obsesivnih misli in kompulzivnih dejanj najpogosteje ni v njihovi vsebini, ampak v tem, da jih ne zmoremo nadzorovati in se jih znebiti. Spremlja jih namreč močna tesnoba in občutek, da se bo zgodilo nekaj groznega, če se dejanje ne bo uresničilo. Izvršitev pa ne zmanjša tesnobe, ampak jo še poveča, kar posameznika sili k ponovitvi.

Učni list 2: Duševne motnje z vidika posameznih psiholoških perspektiv; razlage motenj in tehnike raznovrstnih psihoterapevtskih pristopov

Duševne motnje v luči psiholoških smeri

Vzroke izbrane duševne motnje razložite z vidika različnih psiholoških perspektiv: vedenjske, kognitivne, humanistične in psihoanalitične.
Nato iz posamezne razlage sklepajte na namen in tehnike posamezne skupine psihoterapevtskih pristopov. Tehnike posameznih psihoterapevtskih pristopov se namreč razlikujejo glede na teoretično izhodišče oz. na model razumevanja duševne motnje.

1. *Razlaga duševne motnje z vidika vedenjske teorije*

Vedenjske terapije

Namen vedenjskih psihoterapij

Tehnike

2. *Razlaga duševne motnje z vidika kognitivne teorije*

Kognitivne terapije

Namen kognitivnih psihoterapij

Tehnike

3. *Razlaga duševne motnje z vidika humanistične teorije*

Humanistične terapije

Namen humanističnih psihoterapij

Tehnike

4. *Razlaga duševne motnje z vidika psihoanalitične teorije*

Psihoanalitična terapija

Namen psihoterapij

Tehnike

Učni list 3: Primeri odgovorov, namenjeni primerjanju in presojanju

Primeri odgovorov na zastavljene naloge v učnem listu 2

Primerjajte svoje odgovore s spodaj navedenimi ter razpravljajte o razlikah, dilemah, nejasnostih. Razlage so napisane le za eno motnjo od vsakega področja motenj, tako da na ostale motnje sklepajte iz danega opisa. Pri tehnikah terapij so pojasnjeni splošni pristopi psiholoških smeri in so le tu in tam osredotočeni na posamezno motnjo z namenom, da je tehnika ponazorjena s konkretnim primerom. Iz splošnih principov sklepajte o tehniki, ki je primerna za vašo izbrano motnjo.

1. RAZLAGE DUŠEVNIH MOTENJ

Humanistična teorija

Najprej je navedena humanistična teorija, ki je zavračala diagnosticiranje in ni razvijala teorij o posameznih motnjah. Tako predstavniki humanistične smeri kliente niso diagnosticirali in se niso ukvarjali z vzroki posameznih duševnih motenj. Zato je navedeno le Rogersovo stališče o vzrokih različnih težav in motenj in ga je možno uporabiti pri razlagi posamezne motnje.
Rogers meni, da je v človekovi osebnosti pozitivna stran, namreč stalno prizadevanje za rast in razvoj, čemur se ljudje neprestano posvečajo, razen če so pri tem moteni ali pod pritiskom. Po njegovem imajo ljudje temeljno potrebo po čim bolj popolnem razvijanju lastnih potencialov.
Na podlagi svojih izkušenj pri kliničnem delu s klienti je bil prepričan, da nastajajo nevrotične in psihotične motnje pri ljudeh, pri katerih je ta vidik njihove osebnosti (stalno prizadevanje za rast in razvoj, po razvijanju lastnih potencialov) trajno onemogočen zaradi sorazmerno pomanjkljivo zadovoljenih osnovnih potreb (npr. potreba po sprejetosti in potrditvi).

RAZPOLOŽENJSKE MOTNJE

Vedenjska teorija

Preučujejo vlogo podkrepitev in kaznovanja.

Domnevajo, da depresivni ljudje trpijo zaradi pomanjkanja pozitivnih utrditev, kar lahko privede do 'žalostnega' vedenja, ki je, kadar ga drugi opazijo, utrjeno s pozornostjo, ki jo pritegne.

Ker pa se na dolgi rok ljudje izogibajo depresivnih ljudi, to samo privede do nadaljnjega pomanjkanja okrepitev in začaranega kroga.

Seligman je ugotovil, da psi, ki jih je ponavljaje izpostavljal neizogibni kazni, niso več začeli z nobenim dejanjem, s katerim bi se izognili električnim sunkom, tudi potem ne, ko so jim taka dejanja omogočili.

Seligman je trdil, da so se psi naučili nebogljenosti in so kazali vedenje, podobno tistemu, kot ga imajo depresivni ljudje.

Kognitivna teorija

Depresija je posledica izkrivljajočih interpretacij realnosti. Na podlagi eksperimentov o naučeni nebogljenosti je Seligman podal kognitivno teorijo, po kateri ljudje postanejo depresivni, kadar so prepričani, da nič, kar bi lahko storili, ne more izboljšati položaja.

Naučena nebogljenost povzroči, da depresivna oseba vidi:

- vzroke kot notranje (krivijo same sebe, ne pa razmere),
- situacije kot stabilne (kažejo skrajni pesimizem glede prihodnosti),
- neuspeh kot globalen (ni specifičen za eno situacijo).

Drugače povedano: depresivni človek si misli: »Kriv sem jaz, trajalo bo večno in vse, kar bom storil, bo šlo narobe.«

Aaron T. Beck (1967, 1987) pa izpostavlja pomen negativnih miselnih shem o sebi, svetu in prihodnosti (npr. nič nisem vreden, nikoli ne bo bolje), ki se razvijejo v otroštvu ob prvih izgubah, kritikah in socialnih zavrnitvah, pozneje pa se zaradi kognitvnih izkrivljanj (pretirano posploševanje, izpostavljanje negativnega in izključevanje pozitivnega ipd.) le še utrjujejo.

Psihoanalitična teorija

Se osredotoča na nezavedne vzroke depresije, na duševno dinamiko – na boj vidikov duševnosti.

Po Freudu depresivni svoj agresivni gon in jezo, ki jo doživljajo do drugih ljudi ali situacij, preusmerijo navznoter in zato kaznujejo sami sebe.

MOTNJE HRANJENJA

Vedenjska teorija

Vedenjska teorija razlaga motnje hranjenja z vidika utrjevalnih posledic za vedenje hranjenja.

Izguba teže ali nadzorovanje teže je lahko nagrajeno s socialno pohvalo ali spoštovanjem v družbi, ki bolj ceni vitki ženski videz. Motnje hranjenja se pojavljajo predvsem v družbah, v katerih je podoba telesa visoko vrednotena. Ženske so razbrale sporočilo kulture: ženska ni nikoli dovolj vitka, saj je njena vrednost odvisna od njenega zunanjega videza. Hkrati je debelost vse bolj negativno vrednotena in enačena z neuspešnostjo, pomanjkanjem volje in nezmožnostjo samoobvladovanja.

Druga možnost je, da pozornost in skrb, ki ju ljudje pokažejo nekomu z motnjo hranjenja, deluje kot nagrada.

Razlaga debelosti: hrana je utrjevalni dražljaj in lahko postane osebno nagrajevalen pri tistih, ki se dolgočasijo ali so vznemirjeni (''tolažilno hranjenje'').

Kognitivna teorija

Kongnitivni psihologi so menili, da je mogoče, da si osebe z anoreksijo in bulimijo prizadevajo, da bi v pretirano idealni meri uresničevale nadzor nad svojim življenjem. Dura in Bornstein (1989) sta ugotovila, da se je pri hospitaliziranih anorektikih ta težnja po popolnosti razširila na šolske dosežke, ki so bili na mnogo višji ravni, kot bi napovedali na osnovi njihovih rezultatov IQ. Motnjo hranjenja kot poskus vzdrževanja nadzora nad lastnim življenjem potrjuje tudi dejstvo, da obe motnji pogosto sledita uspešni dieti, ki jo spremlja močen občutek zadoščenja zaradi uspelega samoobladovanja. Še posebej pri anoreksičnih dekletih in fantih sta samonadzor in disciplina visoko vrednotena (dajeta občutek moči, vrednosti), zadovoljevanje telesnih potreb pa se jim zdi nekaj manjvrednega. Rezultat takšnega sistema vrednot so tudi perfekcionizem, ambicioznost in storilnostna naravnanost anoreksičnih deklet.
Schacter je menil, da je mogoče, da so debeli ljudje bolj občutljivi za zunanje namige za hranjenje (npr. razpoložljivost, videz ali okus) kot za notranje (npr. lakota).

Psihoanalitična teorija

Psihoanalitična teorija je razvila različne razlage motenj hranjenja.
Anorektikovo odklanjanje, da bi jedel, so interpretirali kot nezavedno zanikanje vloge odraslega in želje, da bi ostal otrok (vsaj telesno), ki jo sproži razvoj spolnih značilnosti v puberteti. To idejo podpira čas nastanka anoreksije. Druga psihoanalitična interpretacija je, da anoretiki nezavedno odklanjajo svoje telo kot reakcijo na spolno zlorabo v otroštvu.
Drugi psihoanalitično usmerjeni avtorji, npr. Minuchin (1978), bolj izpostavljajo pomen družine: motnje hranjenja se pogosteje razvijejo pri dekletih iz družin, ki zahtevajo popolnost in samoobvladovanje, hkrati pa ne nudijo topline in ne dopuščajo izražanja konfliktov.
Kot psihoanalitično razlago debelosti so predlagali fiksacijo na oralni stopnji.

ANKSIOZNE MOTNJE

Vedenjska teorija

Preproste fobije naj bi bile oblika naučenih odzivov. Osebe so pogosto odraščale z nekom, ki je doživljal podobne strahove, in so od njega prevzele iracionalni strah (modelno učenje). Na situacijo so se odzivale z reakcijo, kakršno so videvale pri drugem. Lahko pa fobije nastanejo kot posledica napačnega pogojevanja v zgodnjem otroštvu, npr. oseba je preživela težko izkušnjo z določenim predmetom. Tako fobija nastane, ko se prvotno nevtralni dražljaj poveže z neprijetnim ali travmatičnim doživetjem in tako postane strah vzbujajoči dražljaj (klasično pogojevanje). Klasični primer tega je primer "Mali Albert", ki sta ga demonstrirala Waston in Raynor (1920). Tako so različne oblike strahu naučene v procesu klasičnega pogojevanja ali modelnega učenja.
Vztrajanje fobij (tj. zakaj se zlahka ne nehajo) je razložila Mowrerjeva (1960) teorija "dveh faktorjev". Po njej se fobije pridobijo s klasičnim pogojevanjem, vendar pa se vzdržujejo z negativnim utrjevanjem, ko se izogibanje neprijetni situaciji utrdi. Količina stiske je odvisna od težavnosti travme, kar kaže na to, da verjetno nastane močna oblika klasičnega pogojevanja.

Kognitivna teorija

Fobije so posledica izkrivljajočih interpretacij realnosti.
Clark (1986): Za panične napade so odgovorni napačni kognitivni procesi (mišljenje). Trpeči je pozoren na svojo notranjost, bolj se zaveda telesnih občutkov ter je zato bolj verjetno, da si jih napačno razloži kot zelo nevarne. To lahko privede do začaranega kroga, ker si povečan srčni utrip napačno interpretira kot znak preteče nevarnosti – to privede do tesnobnosti, ki pa že spet poveča srčni utrip.

Videti je, da obsesivno-kompulzivne osebe uporabljajo svoje obsesivne misli in kompulzivna dejanja kot način potlačevanja ali obvladovanja dela svoje temeljne tesnobnosti ali zaskrbljenosti. Mogoče je, da si te misli in dejanja negativno utrjujejo s tem, ker z njimi za trenutek zbežijo pred temeljno tesnobnostjo.
Kognitivne razlage opozarjajo, da imajo posamezniki z obsesivno-kompulzivnimi simptomi težave pri blokiranju negativnih misli, hkrati pa obsesivne misli enačijo z dejanji (npr. strah jih je, da bodo agresivne misli prej ali slej tudi udejanjili).

Psihoanalitična teorija
Strah je, ko se nečesa bojimo in zavestno vemo, česa se bojimo. Kadar ne vemo, česa nas je strah, ob tem začutimo tesnobo. Fobija je kombinacija strahu in tesnobe. Pojavi se, ko ne vemo, česa se bojimo, mislimo pa, da vemo. Poleg tega mora predmet, za katerega mislimo, da se ga bojimo, simbolično predstavljati naš dejanski strah. Strah pred višino je tako lahko nevaren iz dveh razlogov: ker se bojite, da lahko padete in se poškodujete (strah), ali ker višina predstavlja uspeh, vi pa se ga bojite (fobija).
Fobijo povzroči premestitev nezavedne tesnobnosti v neškodljive zunanje objekte. Vzrok naj bi bilo travmatično doživetje v preteklosti, pred katerim je oseba nezavedno prenesla strah na manj ogrožujoč objekt ali situacijo. S tem prenosom si je zmanjšala občutje tesnobnosti. Fobija kot simptom pomeni obrambno reakcijo in deluje kot nadomestilo. Je simbolična preobleka tistega, kar nadomešča.
Tesnobnost izvira iz nezavednega konflikta, ki ga je treba razrešiti, preden se lahko lotimo fobije – celo, če se ena fobija preneha, se bo pojavila druga, dokler ne bo odpravljen njihov temeljni vzrok.
Primer fobije:
Denimo, da se neka oseba boji uporabljati dvigalo. To lahko označimo kot strah ali pa kot fobijo. Če bi se resnično bala dvigala kot predmeta, s katerim bi se lahko ponesrečila, bi rekli, da ima strah pred dvigalom. Če pa se boji, da bi po družbeni lestvici zdrsnila navzdol in si tega strahu noče priznati, ga lahko nezavedno izraža kot strah, da bo padla po jašku dvigala. Svoj strah pred padcem v družbi (lahko tudi v ožji skupnosti) je nezavedno spremenila v strah pred padcem v jašku dvigala in tako navidezno rešila svojo težavo, kajti zdaj se strahu pred nazadovanjem v družbi lahko izogne tako, da ne gre v dvigalo.
Konflikt med primarnimi goni (takojšna zadovoljitev) in sekundarnimi goni (moralno zavirajoči) povzroča afekt (kratkotrajno močno čustvo), ki ga bolnik ne potlači, temveč ga spreobrne v nasprotje s spremembo predznaka. Kar je prej veljalo za ugodje, se zdaj sprevrže v gnus in odpor, v strah in grozo. Kot nadomestilo se spremenjen afekt veže na drugo nadomestno stvar, ki simbolično predstavlja prvo. Pravi strah torej ne predstavlja strah pred predmetom samim, temveč pred tistim, kar naj bi si v tem predmetu simbolično predstavljali. Strah ne velja realni nevarnosti, ampak notranji nevarnosti gona (npr: težnja po uspešnosti). Vez med njima pa je zelo ozka in bolnik nadomestnega afekta ne spozna kot simbol. Strah pač ni realen, ampak simboličen, bolnik pa ga kruto doživlja.
Primeri fobij z nekaterimi možnimi simbolnimi pomeni:

- Fobija pred kačo naj bi bila posledica zavrte spolnosti, konflikta med spolno željo - Ono in moralnim zaviranjem te želje - Nadjaz (spolnost je nekaj umazanega in grdega). Spolni vzgib se ne potlači, ampak se spreobrne v nasprotje. Vzgib, ki je veljaj za ugodje, se sprevrže v gnus in odpor, v strah in grozo. Ta strah in groza se vežeta na nadomestno stvar - kačo, ki simbolno predstavlja moški spolni organ.
- Pri strahu pred višino gre za konflikt med izrinjenimi težnjami po oblasti in posesti na eni strani ter težnjo po predajanju in iskanju opore na drugi strani (po Baumeyerju).
- Bojazen pred cesto ali trgom ima več dinamičnih psiholoških ozadij: seksualna ali razne agresivne izkušnje na cesti.

- Strah pred čarovnicami v otroštvu je preoblečen potlačen strah pred materjo (nezaveden strah se prenese na neškodljiv zunanji objekt).
- Zoofobija otroka je izraz bojazni pred očetom, zaradi strahu pred kastracijo – po Freudu (konflikt med vzgibom agresije do očeta in zaviranjem te težnje zaradi strahu, da ga bo porazil, 'zlomil').
- Pri agorafobiji gre za bojazen pred lastno odgovornostjo.

2. PSIHOTERAPIJE

1. VEDENJSKE TERAPIJE

Namen terapij

Namen je izboljšati oz. spremeniti specifična neprilagojena, neustrezna (nenormalna) vedenja s ponovnim učenjem odzivov. Odstranitev simptomov pomeni odpravo bolezni. Napačno priučeno vedenje je tako tisti edini pravi povzročitelj neprilagojenega vedenja, npr. fobijskih stanj. Odpravljajo ga z novim učenjem v spremenjenih okoliščinah in situacijah.

Tehnike

Negativne zveze napačno priučenega vedenja odpravljamo v glavnem na dva osnovna načina:

- situaciji, ki se je bojimo, se izpostavimo v varnih okoliščinah (klasično pogojevanje),
- zaželeno vedenje vzpodbujajo s sistemom nagrajevanja (instrumentalno pogojevanje),
- redkeje motnje odpravljamo tudi z modelnim učenjem.

a) Uporaba tehnik klasičnega pogojevanja (odstranitev neprilagojenega vedenja)

- Sistematična desenzibilizacija (zdravljenje z izpostavljanjem)

Namen je doseči prenehanje odziva strahu fobije in ga nadomestiti z odzivom sprostitve na pogojni dražljaj, in sicer postopno, korak za korakom. Klient se po korakih navadi spoprijemanja z grozo vzbujajočim stanjem. Postopoma ga izpostavljajo vzroku njegove tesnobe in ga hkrati učijo, kako naj obvladuje znake tesnobe s pomočjo sprostitvenih tehnik. Dražljaj, ki izzove tesnobnost, postopoma povečujejo, dokler bolnik ni kos celotni situaciji. Dražljaj pogojno povežejo s pozitivnimi čustvenimi reakcijami in sprostitvijo.
Strah vzbujajoč objekt klientu predvajajo s fotografijo ali pa v sami naravi v nenevarni, privlačni obliki.
Primer uporabe: Mali Peter je bil trileten deček, ki je imel močno fobijo pred podganami in zajci in je v začetku doživljal bolezenske napade strahu, kadar so mu v njegovo stajico dali zajca (Walker, 1984). Petrov tretma so začeli tako, da so mu hkrati, ko je jedel kosilo, pokazali zajca v kletki. Po 40 takih obravnavah pa je že z eno roko trepljal zajca, z drugo pa je jedel svoje kosilo.
Primer uporabe: Klient trpi za agorafobijo (strah pred odprtimi prostori). Terapevt vodi klienta na kratke izlete. S tem mu daje svojo čustveno podporo. S časom pa klienta vedno bolj prepušča samemu sebi, pri tem pa si ta pomaga obvladovati čustvene napade s sprostitvenimi tehnikami za premagovanje strahu. Izleti postajajo vedno daljši. Klient začenja dobivati zaupanje vase in terapevt se lahko sčasoma umakne.

- Preplavljanje

Namen je, da povzročijo prenehanje fobičnega strahu s stalnim strahom in dramatičnim prikazovanjem fobičnega objekta ali situacije. Pri implozivni terapiji fobičnemu posamezniku naročijo, naj si stalno predstavlja najhujšo možno situacijo v zvezi s fobijo, pri terapiji preplavljanja pa je taka najhujša situacija dejansko fizično prisotna.
Primer uporabe: Wolpe je dekle, ki je imela strah pred avtomobili, prisilil, da je sedla na zadnji sedež avtomobila in jo je 4 ure vozil, dokler ni histeričen strah povsem izginil.

- Averzivna terapija

Namen je odpraviti nezaželene odzive na določene dražljaje s povezovanjem le-teh z averzivnimi dražljaji v upanju, da bo oseba v prihodnje nezaželene odzive opustila. V bistvu ta terapija dejansko skuša pogojevati neko vrsto 'fobije' pred nezaželenim vedenjem.
Primeri uporabe: Averzivno tehniko so uporabljali za zdravljenje alkoholizma.

bljuvalo ——————— bljuvanje
Alkohol + bljuvalo ——————— bljuvanje
Alkohol ——————————— bljuvanje

Bolj sporna pa je bila uporaba averzivne terapije za preprečevanje številnih spolnih vedenj od homoseksualnosti do fetišizma. Šoke so povezali s škodljivimi vedenji, da bi jih prekinili.

b) Uporaba instrumentalnega pogojevanja (zagotavlja prilagojeno vedenje)

- Selektivno pozitivno utrjevanje

To deluje z utrjevanjem zaželenega vedenja z dražljajem, ki na osebo deluje kot nagrada, in zadrževanjem tega dražljaja oz. vedenja, če oseba zaželenega vedenja ne pokaže. Prva terapevtova naloga je, da odkrije, kaj je za bolnika nagradni dražljaj ali vedenje (dejavnost, ki jo doživlja kot nagrado).
Primer uporabe: Stunkard (1976) je pri anorektikih uspešno uporabil selektivno pozitivno utrjevanje, tako da jih je spodbujal, da so normalno jedli. Ko je enkrat odkril tista vedenja, ki jih je bolnik doživljal kot nagrado (v tem primeru gledanje televizije ali pogovarjanje z drugimi bolniki), ga je terapevt zanje prikrajšal, dokler niso prej pojedli zahtevane količine hrane. Če je bolnik to storil, so vedenje hranjenja pozitivno utrdili z določeno količino nagradnega vedenja (npr. vsak grižljaj obroka so nagradili s 5 minutami gledanja TV), kar naj bi povečalo verjetnost, da bi se vedenje hranjenja zopet pojavilo; če se ni, pa nagrade niso dali.

c) Uporaba modelnega učenja (zgledovanje)

Pri motnjah kot so fobije, se pokaže zgled - model, ki se zadovoljno ukvarja z objektom fobije, in se upa, da bo oseba z opazovanjem tuje izkušnje prikazana pozitivna čustva in sproščenost povezala z objektom fobije.
Tehniko so uporabili pri številnih tesnobnih in vedenjskih motnjah (zlasti fobijah) kot tudi pri treningih uveljavljanja (asertivnosti) in socialnih spretnosti:

2. KOGNITIVNE TERAPIJE

Namen terapij

Spreminjanje posameznikovih predstav, miselnih shem in interpretacij; ozdraviti ali ublažiti temeljne duševne vzroke bolezni z restrukturiranjem neprilagojenih miselnih procesov, ki bolezen povzročajo. Kognitivne terapije imajo namen spremeniti način, na katerega ljudje razmišljajo o sebi in svojem okolju, da preprečijo nelogične ali nerazumne misli in omogočijo mišljenju, da nadzoruje vedenje in čustva. Kognitivni terapevti se osredotočajo na sedanje mišljenje.

Tehnike

Vse imajo za cilj, da spremenijo miselne procese (kognitivni del) in da spremljajo učinkovitost tega v vsakdanjem vedenju (vedenjski del).
Backova terapija (Beck idr. 1979) odkriva in restrukturira klientovo napačno mišljenje. Terapevt izziva klientove predpostavke, tako da blago opozarja na napake v logiki in na neposredne dokaze v njegovem življenju.
Elisova razumsko čustvena terapija poteka kot odkrivanje posplošenih iracionalnih ali napačnih prepričanj (kot so: 'Pri vsem, kar delam, moram biti uspešen' ali 'Vsi me morajo imeti radi'). Nato

klienta energično in tehtno prepričuje, da jih spremeni, pogosto s preizkušanjem realnosti, in da jih zamenja z bolj razumnimi prepričanji.
Meichenbaum (1975) predstavlja, da mnoge probleme povzročajo negativni, nerazumni in samopogubni notranji dialogi – posamezniki lahko sami sebe nagovorijo v nefunkcionalna vedenja z mislimi, kot so 'Tega ne morem narediti' ali 'Nekaj bo narobe'. Terapija odkriva take neustrezne notranje dialoge in klienta pripravi do tega, da jih nadomesti z ustreznejšimi notranjimi trditvami, kot so 'To lahko naredim', tako da jih verbalno ponavlja, dokler ne postanejo ponotranjene, naravne in samousmerjajoče.
Kelly (1955) najprej s klientom odkrije njegove osebne konstrukte (način gledanja na svet), nato pa jih s klientom spreminjata ali 'naredita bolj ohlapne', da postanejo bolj pravilni (realni) in funkcionalni.
Razvil je terapevtsko tehniko za ugotavljanje delovanja klientovega sistema osebnih konstruktov in je z njimi ugotavljal kakšne načine razumevanja sveta klient uporablja. Vse to terapevtu omogoči razumeti klientov problem. Na primer: če neki zelo nevrotičen klient za druge ljudi dosledno rabi osebne konstrukte, kakršen je 'varno/ogrožujoče', in če se na njegovi repertoarni mreži vidi, da večino pomembnih ljudi v svojem življenju doživlja kot ogrožujoče, potem verjetno živi v stalnem stresu. To pa seveda lahko pomembno prispeva k njegovi nevrotski motenosti. Vsakega človeka, ki rabi konstrukt varen/ogrožujoč, seveda ne bi avtomatično diagnosticirali za nevrotičnega, saj bi to bilo odvisno tudi od množice drugih dejavnikov. Vendar pa ta informacija pomembno prispeva k terapevtskemu razumevanju klienta.

3. HUMANISTIČNE TERAPIJE

Namen terapij
Pomagati bolniku, da sprejme samega sebe, doseže pozitivno samovrednotenje, in omogočanje realizacije potrebe po osebnostni rasti (samoaktulizacijo), zato da obvlada svoje probleme z življenjem.
Tehnike
Obstaja več različnih humanističnih terapij, ki se razlikujejo v tehniki in usmerjenosti. Vse izhajajo iz prepričanja o pomembnosti klientovega zavestnega doživljanja in njegovih življenjskih namenov.
Namen Rogesove terapije je, da klientu zagotovi pozitivno samovrednotenje in ga na nedirektivni način postavi na pot samoaktualizacije. Z nudenjem brezpogojnega pozitivnega vrednjotenja (topline), empatičnega razumevanja in pravilnega uvida v njegovo življenje terapevt klienta spodbuja, da uveljavlja svojo svobodno voljo, da se odloča tako, da vse bolj postaja taka oseba, kakršna hoče biti. Rogersova terapija se osredotoča na sedanje vedenje in dogodke.
Humanistične tehnike so najbolj uspešne za spodbujanje samospoštovanja, vendar so v primerjavi z drugimi pristopi manj uspešne za zdravljenje bolezni tesnobnosti.

4. PSIHOANALITIČNE TERAPIJE

Namen terapij
Cilj terapije je razkrivanje nezavednih vzrokov in večanje samorefleksije.
Pojem zdravja po Freudovi psihoanalizi ne obsega samo odpravljanja simptomov, marveč tudi odkrivanje temeljnih nezavednih duševnih vzrokov bolezni in najboljše ravnanje z njimi. Ker pa je Freud vse ljudi imel za do neke mere nevrotične, je bilo njegovo pojmovanje ozdravitve zelo skromno, namreč da 'nevrotično trpljenje spremeni v navadno nesrečnost' tako, da klient pridobi več samonadzora: 'kjer je Ono, tam mora biti tudi Jaz!' (Freud, 1933). Vzrok motenj naj bi

bilo neko preteklo mučno doživetje, ki se ga oseba ne more spomniti, zato je treba, na primer, nerazumljive simbole, skrite v fobičnem strahu, v analizi objasniti in najti njihov vzrok.

Tehnike

Tradicionalna psihoanalitična terapija obsega najprej

a) ugotavljanje nezavednih vzrokov bolezni, kot so:
   - blokade vzgibov Onega (moralno zavirajoči vzgibi Nadjaza),
   - ali represije travmatskih izkušenj,

b) nato pa si prizadeva doseči ozdravitev z odpravljanjem blokad ali podoživljanjem travmatičnega dogodka z namenom, da (oseba) sprosti z njim povezano nakopičeno čustveno energijo.

a) Ugotavljanje problema (vzrokov bolezni) - Freud je uporabljal tri metode za ugotavljanje nezavednih vzrokov bolezni:

- Proste asociacije - klient psihoanalitiku brez zadržkov izraža miselne asociacije. Domnevajo, da vsebina nastalega seznama besed lahko vsebuje koristne informacije o viru nezavedne tesnobnosti.
- Analiza sanj - ki jo je Freud imel za 'kraljevo pot do nezavednega'.
- Interpretacija vedenja - Freud je verjel, da je tako nenormalno kot tudi normalno vedenje simptomatično za nezavedne vzroke, ki jih je mogoče skrbno izpeljati iz tistega, kar ljudje rečejo ali storijo -'Kdor ima oči, da vidi, in ušesa, da sliši, se lahko prepriča, da noben smrtnik skrivnosti ne more skriti. Če usta molčijo, govorijo prsti; izdaja prihaja na dan iz vsake njegove pore'

b) Doseganje ozdravitve - to dosežejo:

- S katarzo - s sproščanjem čustev (psihične energije), povezanih z vzgibi ali travmatičnimi spomini, ki so potisnjeni v nezavedno, od koder v šifrirani obliki prihajajo kot bolezenski pojavi do zavesti. Vendar ta sprostitev lahko nastane samo, če terapija nezavedni konflikt privede na površje, da se prek bogate interpretacije sklepa na nezavedne vzroke vedenja, sooča z njimi, tako da se razkrije skrite motive in razpravlja o njih, na primer, uvidi se, da je pretiran odpor do 'poženščenih' moških kazalnik spreobrnjene potlačene želje po predajanju in iskanju opore, pretiran pogum pa sredstvo za represijo te nasprotne prepovedane težnje.

Pri tem procesu uvida pa je pomemben transfer;

- S transferjem - procesom, s katerim klient svoja nezavedna čustva ljubezni in sovraštva projicira v analitika; ta čustva nudijo podlago, da klient analitikovo interpretacijo problema dojame, jo sprejme in o njej razpravlja.

Stik med klientom in terapevtom je zelo pomemben, ko je terapevt tisti, ki nudi pomoč in pogum klientu, da se izpostavi strahovom.

Učni list 4: Refleksija

Pogled nazaj

- Kaj ste se naučili o snovi?
- Katere nejasnosti vam ostajajo? Razpravljajmo o njih.
- Iz pridobljenih izkušenj sklepajte, v kakšnem odnosu so razlage vzrokov motenj in terapevtska praksa? Katere splošne sklepe lahko izpeljete iz svojih odgovorov?
- Katere veščine kritičnega mišljenja ste urili? Utemeljite.

Literatura in viri

1. Freud, S. (2001). Inhibicija, simptom in tesnoba. Ljubljana, Problemi 1-2/2001, letnik XXXVIV.
2. Hill, G. (2001). Psihologija/Shematski pregled. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.

Inteligentnost: Je inteligentnost ena ali jih je več?

Barbara Debeljak Rus

Poglavje: Inteligentnost
Učni sklop: Teoriji inteligentnosti

Bistveno vprašanje: V katerih spoznanjih se Thurstonova in Gardnerjeva teorija inteligentnosti razlikujeta in v katerih sta si podobni? Ali bi lahko oblikuješ preizkus inteligentnosti, ki bi vseboval temeljna spoznanja, do katerih sta prišla oba avtorja?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- poglabljajo razumevanje Thurstonove in Gardnerjeve teorije inteligentnosti.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-11: primerjanje analognih situacij: prenos uvidov v nove situacije,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov, interpretacij, teorij,
- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij, teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-29 zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-30 preiskovanje in vrednotenje predpostavk;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj spodbudi dijake k izpolnjevanju **učnega lista 1 »Thurstonova in Gardnerjeva teorija inteligentnosti«.** Dijaki so pred izpolnjevanjem učnega lista 1 že poslušali razlago obeh teorij inteligentnosti. Po končanem izpolnjevanju učnega lista vodi frontalni pogovor v razredu, v katerem preveri ustreznost odgovorov dijakov.	Dijaki izpolnijo učni list 1 in sodelujejo v pogovoru z učiteljem. V1, S-29
2	Učitelj razdeli razred na dve polovici; ena polovica išče literaturo za Thurstonovo teorijo inteligentnosti, druga pa za Gardnerjevo teorijo inteligentnosti. Usmerjajo jih navodila na **učnem listu 2 »Empirična podlaga in kritike izbrane teorije«.** Dijaki iščejo literaturo sami – v šolski knjižnici ali na internetu.	Dijaki iščejo različne vire v šolski knjižnici ali na internetu na temo ene izmed teorij inteligentnosti; pri tem jim je v pomoč učni list 2. V1, S-18, S-30, D3
3	Učitelj razdeli dijake v skupine po štiri; dva dijaka v skupini sta 'strokovnjaka' za Thurstonovo teorijo, dva dijaka pa 'strokovnjaka' za Gardnerjevo teorijo. V skupinah izpolnjujejo **učni list 3 »Primerjava empiričnih izhodišč in kritik vsake izmed izbranih teorij«.** Po končanem delu vodi razredno razpravo.	Dijaki v skupinah izpolnjujejo učni list 3. Po končanem delu sodelujejo v razredni razpravi. V1, S-18, S-26, S-29, S-30, D2
4	Učitelj razdeli dijakom še učni list 4 *»Test inteligentnosti«* in jih motivira za delo. Po končanem delu prosi vsako skupino, da predstavi svoj 'test inteligentnosti'. Usmerja razpravo, v kateri učenci vzpostavijo kritičen odnos do tovrstnih – doma pripravljenih – testov inteligentnosti.	V istih skupinah dijaki izpolnijo še učni list 4. Po končanem delu si izmenjajo oblikovane 'teste inteligentnosti'. V1, S-11, D2
5	Učitelj dijakom razdeli **učni list 5 »Samorefleksija«** in usmerja pogovor.	Dijaki izpolnijo učni list 5 in sodelujejo v pogovoru. V1, S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Primerjava Thurstonove in Gardnerjeve teorije inteligentnosti

Thurstonova in Gardnerjeva teorija inteligentnosti

Navodilo: V obliki alinej ali miselnega vzorca napiši povezave med obema teorijama inteligentnosti (spomni se na razlago obeh teorij pri uri).

Učni list 2: Razumevanje empiričnega ozadja ter kritik Thurstonove in Gardnerjeve teorije inteligentnosti

Thurstonova in Gardnerjeva teorija inteligentnosti

Navodilo: Za izbrano teorijo inteligentnosti poišči in preveri vsaj en vir v šolski knjižnici ali na spletu. Pozoren bodi na oporne točke, ki so podane spodaj.

1. Empirično ozadje teorije (Kako je avtor prišel do svoje teorije? Kakšen vzorec udeležencev je uporabljal? Kako je bila izpeljana raziskava? Ali je bil vzorec reprezentativen? ltd.)
2. Kritike teorije (Ali obstajajo kritike izbrane teorije? Predstavi jih! Katere dokaze ti avtorji navajajo v prid svojim trditvam?)

Učni list 3: Primerjava empiričnih izhodišč in kritik vsake izmed obravnavanih teorij

Primerjava empiričnih izhodišč in kritik vsake izmed izbranih teorij

Navodilo: Vsak dijak naj predstavi empirična izhodišča in kritike njegove izbrane teorije, nato pa napišite povzetke vseh.

Faktorska teorija inteligentnosti – Thurstone

Empirično ozadje: _____

_____

_____

_____

_____

Kritike teorije: _____

_____

_____

_____

_____

Teorija večih inteligentnosti – Gardner

Empirično ozadje: _____

_____

_____

_____

Kritike teorije: _____

_____

_____

_____

_____

Učni list 4: Oblikovanje »testa inteligentnosti«

Oblikovanje 'testa inteligentnosti'

Navodilo: V skupini oblikujte 'test inteligentnosti' tako, da združite znanje Thurstonove in Gardnerjeve teorije inteligentnosti. V pomoč pri oblikovanju 'testa inteligentnosti' so vam tako internetni viri kot druga literatura.

Učni list 5: Refleksija o učenju v prejšnjih dejavnostih

Samorefleksija

Navodilo:

Še enkrat odgovorite na vprašanje, ki smo si ga zastavili na začetku učne ure:

- V katerih spoznanjih se Thurstonova in Gardnerjeva teorija inteligentnosti razlikujeta in v katerih sta si podobni?
- V prejšnji vaji ste oblikovali test inteligentnosti. Ali lahko tako sestavljen test inteligentnosti obravnavamo kot pravi test inteligentnosti? Utemeljite.

Kaj ste se torej naučili pri tej učni uri?
Katere veščine kritičnega mišljenja ste vadili?
Kako učinkoviti ste bili pri tem? Utemeljite.

Literatura in viri

1. Pogačnik, V. (1995). Pojmovanje inteligentnosti. Radovljica: Didakta.

Teorije osebnosti: Kdo od velikih psihologov ima najbolj prav?

Tanja Rupnik Vec

Poglavje: Osebnost
Učni sklop: Teorije osebnosti (učna ura sledi obravnavi vseh teorij osebnosti)

Bistveno vprašanje: Kdo od velikih psihologov ima pravzaprav prav?

Različice bistvenega vprašanja: Zakaj obstaja toliko različnih teorij osebnosti? Zakaj ni ene same najboljše teoretske perspektive? Katera teoretska perspektiva najbolje pojasnjuje delovanje posameznika? Kaj je bolj res: da sam ustvarjam svojo resničnost ali da me vodijo in usmerjajo sile v meni, ki se jih sploh ne zavedam? Katero pojmovanje osebnosti je najbolj 'resnično'?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- abstrahirajo bistvene karakteristike štirih teoretskih perspektiv v psihologiji: behaviorizma, kognitivne psihologije, humanistične psihologije in psihodinamične perspektive,
- primerjajo različne skupine teorije osebnosti oz. teoretske perspektive v psihologiji z vidika štirih Paulovih strukturnih elementov mišljenja:[66] ključnih vprašanj, predpostavk, temeljnih konceptov in posledic ... ter skozi optiko le-teh spoznavajo prednosti in šibkosti posamezne perspektive,[67]
- ovrednotijo prispevek k razumevanju funkcioniranja človeka iz posamezne teoretske perspektive.

---

66 Učitelj lahko spodbudi tudi analizo prek vseh osmih Paulovih elementov mišljenja, poleg obravnavanih še: o namenu posamezne perspektive, o informacijah, na katere se naslanja, o interpretacijah in sklepih ter perspektivi. V tem primeru naj prilagodi delovne liste. Rešitve na koncu vsebujejo analizo vseh osmih elementov mišljenja. Metoda je opisana v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 120-126.

67 Kot splošni vsebinski cilj bi si lahko učitelj zastavil tudi primerjavo posameznih teorij osebnosti z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja, npr. Freudove in Ericksonove, Freudove in Rogersove ..., ali pa le analizo posamezne teorije z vidika strukturnih elementov mišljenja.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja

- S-18: analiza oz. vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj ali teorij,
- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik;

b) druge veščine

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove cilje učne ure, izpostavi tako vsebinske kot procesne cilje.[68] Za uvod povabi učence v razmislek: »Miha ima strašen strah pred šolo (šolska fobija). Kako bi ta strah pojasnili različni teoretiki, npr. behaviorist, humanistični psiholog ...?«[69]	V frontalnem pogovoru razmišljajo o tem, kako bi določeno vedenje (simptom) pojasnili pripadniki različnih teoretskih perspektiv. V1
2	Učence usmeri v delo z **učnim listom 1 »Analiza temeljnih teoretskih perspektiv v psihologiji«.** Vaja je kompleksna, zato učitelj kroži med skupinami, učence spodbuja in usmerja.	Delo ob učnem listu 1 poteka na način sodelovalnega učenja (metoda sestavljanke, opis v nadaljevanju). Učenci se razporedijo v četverice (temeljne skupine), znotraj katerih se dogovorijo, katero teoretsko perspektivo bo kdo obravnaval. Sledi individualno delo (analiza ene izmed teoretskih perspektiv skozi prizmo Paulovih strukturnih elementov mišljenja).

---

68 Napoved ciljev prilagodi učenčevemu nivoju razmišljanja in razumevanja. Pove npr., da bo aktivnost namenjena poglobljenemu razmišljanju o teoretskih perspektivah, abstrahiranju bistvenih karakteristik le-teh ter medsebojnemu primerjanju. Na ta način bodo učenci izgradili globlje razumevanje raznovrstnih pojmovanj v psihologiji ter vadili nekatere veščine kritičnega mišljenja.

69 Primer učne strategije, naravnane na primerjavo teoretskih perspektiv, glejte tudi v Curk, J. (2002). Smeri v psihologiji (teorije osebnosti) - temeljni pojmi, primerjave in kritike. V: Curk, J. in dr., Rupnik Vec (ur.). Poučujemo psihologijo. Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

		Sledi združitev v ekspertne skupine. Tvorijo jih učenci, ki so individualno obravnavali isto perspektivo. V skupini primerjajo rešitve in o njih razpravljajo, se usklajujejo ter razmišljajo o tem, kako bodo rezultate svoje analize predstavili v temeljni skupini. Nato se vsak učenec vrne v temeljno skupino (prvotna četverica) in svoje rešitve posreduje skupini.[70] V1, V2, S-18, S-26, D2
3	Učitelj učence usmeri v evalvacijo teoretskih perspektiv oz. v vzpostavitev osebnega odnosa, **učni list 2 »Postavimo piko na i: prednosti in pomanjkljivosti posamezne teoretske perspektive«.** Vodi in usmerja frontalni pogovor, predvsem v oblikovanje odgovora na bistveno vprašanje.	V dvojicah izpolnijo učni list 2. Kasneje se vpletejo v frontalno razpravo o ugotovitvah z učnega lista. V1, V3, S-26, S-29, D2
4	V frontalnem pogovoru spodbudi dijake v refleksijo dogajanja v skupini ter njihovega lastnega učenja. V pomoč so mu vprašanja na **učnem listu 3 »Kako je potekalo naše sodelovanje?«.**	Razmišljajo in se pogovarjajo ob vprašanjih učitelja. Kot domače delo lahko (prostovoljno) napišejo refleksijo na učno uro in jo vložijo v svoj portfolio. S-28, D1

70 Poleg omenjene je mogoča tudi tale različica sodelovalne obravnave teoretskih perspektiv: 1. faza: Učenci se razporedijo v četverice (temeljne skupine), znotraj le-teh pa v pare. Para se dogovorita, katero kombinacijo teoretskih perspektiv bosta analizirala. 2. faza: Sledi delo v paru. Ko par obdela izbrano kombinacijo teoretskih perspektiv, se združi s parom, ki je prav tako obravnaval isti perspektivi, ter primerja rešitve (ekspertna skupina). 3. faza: Par vrne v prvotno četverico (temeljna skupina) in svoje rešitve posreduje paru, ki je obravnaval drugi dve perspektivi. (Učitelj mora prilagoditi navodila na delovnem listu.)

Učni listi

Učni list 1: Izgradnja poglobljenega razumevanja štirih teoretskih perspektiv v psihologiji

Analiza temeljnih teoretskih smeri v psihologiji

Navodilo:
Spodnja naloga je namenjena izgradnji poglobljenega razumevanja štirih temeljnih teoretskih smeri v psihologiji. Do sedaj ste spoznali različne teorije osebnosti oz. različne teoretske smeri v psihologiji. Danes pa boste iz le-teh izluščili ključne karakteristike ter jih medsebojno primerjali. Posamezno teoretsko smer boste analizirali z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja.

Koraki:
Razporedite se v skupine po štiri (temeljne skupine) in se dogovorite, katero teoretsko perspektivo bo kdo analiziral: 1. behavioristično, 2. kognitivno, 3. psihodinamično ali 4. humanistično smer.

Ko se dogovorite, vsak učenec reši svoj del naloge. Nato se združite z učenci iz drugih skupin, ki so prav tako analizirali isto teoretsko smer (ekspertne skupine). V tej skupini razpravljajte o svojih dognanjih. Uskladite svoja mnenja in premislite, kako boste svoje novo znanje predstavili temeljni skupini. Pogovorite se o naslednjem: kaj boste poudarili, katere primere boste navedli, da bi podkrepili kakšno svojo utemeljitev, katere morebitne nejasnosti boste izpostavili in povedali zakaj se vam nekaj ne zdi enoznačno itd.

Nato se vrnite v prvotne štiričlanske ekipe (temeljne skupine) in drugim članom svoje prvotne skupine predstavite rezultate svojega dela.

Učenec 1
Analiziraj spodnjo teoretsko smer v psihologiji z vidika štirih Paulovih strukturnih elementov mišljenja.

Behavioristična smer v psihologiji

Ključna vprašanja

_____

Predpostavke

_____

Bistveni koncepti

_____

Implikacije in posledice

_____

* * * \

Učenec 2

Analiziraj spodnjo teoretsko smer z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja.

Kognitivna smer v psihologiji

Ključna vprašanja

_____

Predpostavke

_____

Bistveni koncepti

_____

Implikacije in posledice

_____

****

Učenec 3

Analiziraj spodnjo teoretsko smer z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja.

Psihodinamična smer v psihologiji

Ključna vprašanja

_____

Predpostavke

_____

Bistveni koncepti

_____

Implikacije in posledice

_____

****

Učenec 4

Analiziraj spodnjo teoretsko smer z vidika Paulovih strukturnih elementov mišljenja.

Humanistična smer v psihologiji

Ključna vprašanja

_____

Predpostavke

Bistveni koncepti

Implikacije in posledice

Učni list 2: Raziskovanje prednosti in pomanjkljivosti posamezne teoretske perspektive

Postavimo piko na i: Kaj so prednosti in pomanjkljivosti posamezne teoretske smeri v psihologiji?

Na temelju podrobne analize posamezne teoretske smeri izpostavi njihove prednosti in pomanjkljivosti.

Behavioristična smer v psihologiji

Prednosti Pomanjkljivosti

Psihodinamična smer v psihologiji

Prednosti Pomanjkljivosti

Kognitivna smer v psihologiji

Prednosti Pomanjkljivosti

Humanistična smer v psihologiji

Prednosti Pomanjkljivosti

Katera od teoretskih smeri vam je 'najbližja' (najbolj všeč, je za vaše razumevanje sveta najbolj uporabna ...)?

Kakšen je v tem trenutku vaš odgovor na vprašanje, ki smo si ga postavili na začetku učne ure: Kdo od velikih psihologov ima pravzaprav najbolj prav? Utemeljite.

Iz vsake teoretske smeri vzemite neko idejo oz. načelo ter raziščite empirično utemeljitev le-te.

Učni list 3: Refleksija o sodelovanju v skupini

Kako je potekalo naše sodelovanje?

- Kako ste se dogovorili za nalogo oz. po kakšnem ključu ste si razdelili snov? Kako je potekalo delo v paru?
- Kako je potekalo usklajevanje rešitev v paru, ki je obravnaval isti teoretski perspektivi? Do kakšnih spoznanj ste prišli v tej skupini?
- Kako je potekalo delo v temeljni skupini? Kakšne morebitne težave so se pojavile? V čem vidite prednost tovrstnega dela?
- Kaj ste se v današnji uri naučili o snovi, o sebi?
- Katere veščine kritičnega mišljenja ste urili? Pojasnite.
- Katere vsebinske nejasnosti vam ostajajo? Razpravljajmo o njih in jih skušajmo preseči!

Literatura in viri

1. Curk, J. (2002). Smeri v psihologiji (teorije osebnosti) - temeljni pojmi, primerjave in kritike. V: Curk, J. in sod., Rupnik Vec, T. (ur). Poučujemo psihologijo. Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Hill, G. (2001). Psihologija. Shematski pregled. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
3. Paul, R., Elder, L. (2001). Critical thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. New Jersey: Prentice Hall.
4. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Tavris, C. in Wade, C. (1997). Psychology in Perspective. Second edition. New York, Harlow: Longman.

Teorije osebnosti – Freud: Mamin sinček in očkova ljubljenka

Nataša Krošel

Poglavje:	Osebnost
Učni sklop:	Teorije osebnosti
Bistveno vprašanje:	Se mame res bolj navežejo na sinove, očetje pa na hčerke?
Različice:	So fantje res mamini sinčki, deklice pa očkove ljubljenke?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- poglabljajo razumevanje teorije o Ojdipovem kompleksu,
- presojajo in utemeljujejo svojo presojo o Ojdipovem kompleksu.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-5: razvoj intelektualne skromnosti in odlaganje sodb, obsojanja,
- S-6: razvoj intelektualnega poguma,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali raziskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-13: razjasnjevanje vprašanj, sklepov in prepričanj,
- S-18: analiza oz. vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj, teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove bistvene vsebinske in procesne cilje učne ure. Skupaj z učenci prebere kratek opis značilnosti falične faze in Ojdipovega kompleksa in učencem zastavlja vprašanja, ki sledijo.	Skupaj z učiteljem berejo kratek opis značilnosti Ojdipovega kompleksa. Razmišljajo, odgovarjajo na učiteljeva vprašanja in sodelujejo v razpravi. V1, S-13, S-28, D1
2	Skupaj z učenci gre skozi vse štiri značilnosti falične faze, ki so opisane na **učnem listu 1 »Presojanje posameznih značilnosti falične faze in Ojdipovega kompleksa«.** Najprej prebere kratek opis in nato zastavi nekaj vprašanj, ki sledijo opisu. Vodi razpravo, spodbuja komentarje ter izmenjavo izkušenj in doživljanja. Še posebno pri bolj nenavadnih trditvah učence opozarja, da ohranjajo kritično distanco do lastnih trditev in odgovore začenjajo s pojmi 'zdi se mi', 'morda', 'dvomim', 'verjamem' in podobno.	Skupaj z učiteljem berejo kratek opis značilnosti falične faze. Razmišljajo, odgovarjajo na učiteljeva vprašanja in sodelujejo v razpravi. V1, V2, S-6, S-12, S-18, S-28, D1
3	Učencem da izčrpna navodila za branje odlomkov in interpretacij različnih avtorjev na učnem listu 1 »Presojanje posameznih značilnosti falične faze in Ojdipovega kompleksa«. Nanizana so nekatera možna vprašanja, s pomočjo katerih lahko obravnavamo temo. Učitelj sam presodi in izbere ključna. Naloge opravijo učenci v okviru domačega dela.	Zbirajo informacije in jih analizirajo, sintetizirajo, vrednotijo. V1, V2, S-5, S-6, S-12, S-18, S-28, D1
4	Naslednjo uro vodi razpravo o rezultatih domačega dela. Skupaj z učenci razmišlja o dilemah, pomislekih, različnih izkušnjah in mnenjih, o ugotovitvah in spoznanjih.	Poročajo in sodelujejo v razpravi. V1, V2, S-5, S-6, S-12, S-18, S-28, D1
5	Vodi kratko diskusijo o metakogniciji in zastavlja vprašanja iz učnega lista 2 » *Metakognicija*«. Nanizana so nekatera možna vprašanja, s pomočjo katerih lahko obravnavamo temo. Učitelj sam presodi in izbere ključna. Razloži namen in cilje domače naloge, ki je zapisana na **učnem listu 3 » Samorefleksija«.**	Razmišljajo, odgovarjajo na učiteljeva vprašanja in sodelujejo v razpravi. V1, V2, S-12, S-28, D1

6	Pregleda domače delo in povabi učence, da po želji poročajo o ugotovitvah in spoznanjih. Vodi in usmerja razpravo.	Poročajo o ugotovitvah in spoznanjih in sodelujejo v razpravi. V1, V2, S-12, S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Presojanje posameznih značilnosti falične faze in Ojdipovega kompleksa

Presojanje posameznih značilnosti falične faze in Ojdipovega kompleksa

Obravnavali bomo falično fazo in se zadržali pri razlagi Ojdipovega kompleksa, ker je ravno ta del razvojne teorije pogosto pretirano poenostavljeno opisan ter različno razumljen in interpretiran. Namen vaje je bolje razumeti psihično dogajanje, ki ga je Freud poimenoval po junaku v grškem mitu Ojdipu: Ojdipov kompleks. Poleg tega je cilj vaje tudi pridobiti izkušnjo o potencialnih pomanjkljivostih prehitrega dajanja sodb.
Kratek opis iz priročnika boste po korakih primerjali z opisi in interpretacijami Freuda in še nekaterih avtorjev. Poleg tega boste tudi sami poskušali priti do raznovrstnih informacij o značilnostih te faze razvoja.
Bodite pozorni na to, kakšno mnenje boste imeli o konceptu Ojdipovega kompleksa, ko boste prebrali le kratek opis iz priročnika, in kakšno bo vaše mnenje, ko boste prebrali še druge opise in interpretacije, ter kakšno bo, ko boste zvedeli različne informacije od drugih ljudi.

Kratek opis značilnosti Ojdipovega kompleksa (Hill, 2001)
»Ojdipov kompleks je bistven za Freudovo teorijo osebnosti. Pojavlja se med falično fazo, ko majhen deček svoje zadovoljstvo s spolovili usmerja k materi in si želi, da bi bil oče mrtev. Vendar pa se boji, da bo njegov oče odkril njegove prepovedane želje in jih bo kaznoval na najhujši možen način – s kastracijo. Zaradi strahu pred kastracijo se deček začne identificirati z očetom.« (Hill, 2001, str. 210)

Razmišljajte in odgovarjajte na vprašanja!

- Kakšno je tvoje mnenje, doživljanje, komentar ob prebranem besedilu?
- V kolikšni meri se strinjate s teorijo? Katere pomisleke imate? Odgovor utemeljite?
- Večina dijakov ne ostane neopredeljenih, ko se seznanijo s teorijo o Ojdipovem kompleksu. Pogosto reagirajo zelo čustveno in imajo do nje izrazito naklonjen ali odklonilen odnos. Zakaj meniš, da je tako? Ali ste to opazili pri sebi?
- Kako lahko veste, kaj je resnično? Ali se je brez poglobljenega razumevanja bolje izogniti dokončni sodbi? Zakaj? Ali je v tem primeru smiselno uporabljati izraze: dvomim, morda, zdi se mi, verjamem ipd? Zakaj menite tako?
- Ali lahko navedete kake primere, ki potrjujejo ali ovržejo teorijo? Kaj bi morali vedeti, da bi svoji sodbi bolj verjeli?
- Kako doživljate položaj, v katerem ne morete oblikovati dokončne sodbe? Ali vas spravlja v večjo ali manjšo stisko? Ali ste pri sebi opazili težnjo, da oblikujete do različnih teorij simpatijo ali antipatijo? Ali pa mogoče raje o teorijah ne razmišljate in se jih le 'napiflate'? Zakaj menite, da je tako?

Erogena cona falične faze: erogena cona postanejo spolovila

Kratek opis značilnosti falične faze (Hill, 2001)
V falični fazi »po Freudu otrok doživlja zadovoljstvo z mastrubacijo in se zanima za svoja lastna spolovila in spolovila drugih ljudi.« (Hill, 2001, str. 210)

Naloge in vprašanja
- Kakšno je tvoje mnenje, doživljanje, komentar ob tej trditvi?
- Pojdite v bližnji otroški vrtec in vzgojiteljicam pojasnite, da ste v šoli dobili nalogo, da se morate pozanimati o nekaterih njihovih izkušnjah z otroki. Pridobljene informacije zapisujte. Poprej pripravite različna vprašanja in poskušajte izvedeti čim več informacij o tem obdobju odraščanja, na primer: pri kateri starosti opazijo, da otroci pokažejo večje zanimanje za svoja spolovila in spolovila drugih otrok, na kakšen način to pokažejo, ali so opazili medsebojno ogledovanje spolovil na straniščih, kdaj pokažejo zanimanje o vprašanjih rojstva, o razlikah med fantki in deklicami, kdaj začenja izstopati interes za igro »zdravniki«, ali so pri starosti tega obdobja opazili še kake posebnosti ipd.?
- Podobna vprašanja postavljajte tudi svojim staršem glede vašega odraščanja in odraščanja vaših sorojencev, če jih imate, in znancem, ki imajo otroke.
- Če imate priložnost stika z otroki, opazujte, katera vprašanja zastavljajo, za katera pokažejo zanimanje in se jim je zanimivo o njih pogovarjati. Pri tem ne bodite vsiljivi in nasilni.

Presojanje
- Kaj ste izvedeli? Kaj lahko sklepate iz pridobljenih informacij? Ali se podatki skladajo s Freudovo teorijo? Ali iz njih lahko sklepate na težnje, ki jih v tej fazi predvideva Freud? Odgovor pojasnite.
- Ali bi lahko sklepali še na kakšne druge težnje? Katere? Katero sklepanje se vam zdi bolj verjetno? Odgovor utemeljite.
- Če nekaj vaših primerov potrdi ali ovrže ta vidik teorije, ali ste na tej osnovi upravičeni postaviti dokončno sodbo o teoriji. Zakaj menite tako?

1. *značilnost Ojdipovega kompleksa: navezanost na roditelja nasprotnega spola in tekmovalnost do roditelja istega spola*

Opis prve značilnosti po Hillu
»Otrok svoje zadovoljstvo s spolovili usmerja k roditelju nasprotnega spola in ima odklonilna nagnjenja do roditelja istega spola oz. si želi, da bi bil mrtev.« (Hill, 2001, str. 210)

Vprašanja
- Kakšno je tvoje mnenje, doživljanje, komentar ob tej trditvi?
- Ne glede na stališče o teoriji o Ojdipovem kompleksu si zamislite primer, ki bi potrjeval teorijo o tem, da je otrok v falični fazi bolj navezan na roditelja nasprotnega spola, do roditelja istega spola pa ima odklonilna nagnjenja. Zakaj vam je oz. vam ni ta naloga problematična?

Povzetek iz Freudovega dela
»Z neposrednim opazovanjem otroka v falični fazi lahko sprevidimo, da hoče imeti majhen mož mater zase, da občuti očetovo prisotnost kot motečo, da se vznejevolji, če si oče dovoli nežnosti do matere, in da kaže zadovoljstvo, kadar oče odpotuje. Večkrat svoja čustva

neposredno izrazi z besedami, materi obljublja, da se bo z njo poročil. To je malo v primerjavi z Ojdipovimi dejanji, vendar je v kali isto. Opazovanje dostikrat zatemni okoliščina, da isti otrok hkrati pri drugih priložnostih kaže veliko nežnost do očeta. Vendar se takšni ambivalentni čustveni odnosi, ki bi pri odraslem vodili v konflikt, pri otroku dolgo časa med seboj čisto dobro ujemajo, tako kot imajo pozneje v nezavednem trajno prostor drug poleg drugega. Kdo bo hotel tudi ugovarjati, da izhaja obnašanje majhnega dečka iz egoističnih motivov in ne opravičuje domneve o erotičnem kompleksu. Mati skrbi za vse otrokove potrebe in zato je otroku do tega, da se mati ne bi ukvarjala z nobeno drugo osebo. Tudi to je res, ampak kmalu bo jasno, da v tem kot tudi v podobnih položajih daje egoistični interes samo oporo, na katero se naslanja erotična težnja. Če otrok kaže čisto nezakrito seksualno radovednost za svojo mater, če zahteva, da ponoči spi pri njej, če hoče biti navzoč pri njeni toaleti ali jo skuša celo zapeljevati, tedaj ni več mogoče dvomiti o erotični naravi navezanosti na mater. Mater kaže enako skrb za hčerko, ne da bi dosegla enak učinek, in oče dostikrat z njo tekmuje v skrbi za dečka, ne da bi mu uspelo pridobiti si enak pomen kot mati. Momenta dajanja prednosti po spolu ne moremo izločiti iz situacije. S stališča egoističnega interesa bi bilo od malega moža samo nespametno, če ne bi imeli v svoji službi rajši dveh oseb kot samo eno izmed njiju.
Pri majhnih deklicah se to razmerje oblikuje z nekaj nujnimi spremembami zelo podobno. Nežna navezanost na očeta, potreba odstraniti mater in zavzeti njeno mesto, spogledljivost, ki uporablja že sredstva poznejše ženskosti, ustvarjajo prav pri majhni deklici infantilno situacijo. Starši sami imajo dostikrat odločilen vpliv na prebujanje Ojdipovega odnosa v otroku s tem, da sami sledijo seksualni privlačnosti, in kjer je več otrok, daje oče v svoji nežnosti kar se da očitno prednost hčerki in mama sinu. Vendar spontane narave otroškega Ojdipovega kompleksa ne more zares omajati niti ta moment. Če pridejo še drugi otroci, se Ojdipov kompleks razširi v družinski kompleks. Ta s ponovno naslonitvijo na egoistično oškodovanje povzroča, da otroci nove brate in sestre sprejemajo z odporom in jih v željah brez pomisleka odstranijo. Praviloma te občutke sovraštva otroci celo veliko rajši izrazijo z besedami kot sovražne občutke, ki izhajajo iz starševskega kompleksa. Otrok, ki je bil zaradi rojstva brata ali sestre odrinjen v drugo vrsto in je bil sprva nekaj časa od matere skoraj izoliran, ji le težko odpusti to zapostavljanje; v njem se rodijo občutki, ki bi jih pri odraslem označili kot hudo ogorčenost, in dostikrat postanejo temelj trajne odtujitve. Z odraščanjem teh bratov ali sester se odnos do njih bistveno spremeni. Deček si lahko izbere sestro za ljubezenski objekt, kot nadomestilo za nezvesto mater; majhna deklica najde v starejšem bratu nadomestilo za očeta, ki zanjo ne skrbi več enako ljubeče kot v zgodnjih letih (Freud, 2001).

Naloge ter vprašanja za primerjanje in presojanje

- Primerjajte opisa značilnosti Ojdipovega kompleksa, v čem se razlikujeta, kaj imata skupnega?
- Če imate sorodnike ali če lahko navežete stik s starši, ki imajo otroka v starosti obdobja falične faze, jih povprašajte o njegovem odnosu do posameznega roditelja, ali opazijo kake razlike, katere ipd. Če imajo fantka, povprašajte, ali je kdaj izjavil, da se bo poročil z mamico, ko bo velik, in obratno, deklica, da se bo poročila z očkom? Če je možno, opazujte in povprašajte otroka. Vprašajte svoje starše o značilnostih tega obdobja v vašem odraščanju ali odraščanju sorojencev.
- Ali ste izvedeli kaj, kar se ujema oz. ne ujema s trditvami v zgoraj napisanem besedilu? Če nekaj vaših primerov potrjuje ali ovrže ta vidik teorije o Ojdipovem kompleksu, ali ste na tej podlagi upravičeni postaviti dokončno sodbo o teoriji. Zakaj menite tako?
- Kaj menite sedaj o navezanosti otroka na roditelja nasprotnega spola? Ali ste spremenili svoje mnenje, ali se vam zdi po prebranem odlomku teorija o večji navezanosti na roditelja nasprotnega spola v tem obdobju odraščanja (še) bolj verjetna? V primeru pritrdilnega odgovora razmislite, kako bi pojasnili to spremembo.

2. značilnost Ojdipovega kompleksa: strah pred kastracijo

Opis druge značilnosti po Hillu
»Vendar pa se deček boji, da bo njegov oče odkril njegove prepovedane želje in jih bo kaznoval na najhujši možen način – s kastracijo.« (Hill, 2001, str. 210)

Vprašanja

- Kakšno je tvoje doživljanje, komentar ob tej trditvi? Kaj menite o predvidevanju, da deček v falični fazi doživlja strah pred kastracijo? Odgovore začenjajte s pojmi verjamem, dvomim, morda, zdi se mi in podobno. Se še spomnite, zakaj imate slednje navodilo?
- Kaj vse bi lahko pojem kastracije v razvoju otroka simboliziral? Kako bi lahko ta pojem interpretirali? Kateri duševni proces v razvoju otroka bi lahko simboliziral?

Odlomki in kratki povzetki avtorjev Freud, Kompare, Rebula
»Kastracijo si je mogoče predstavljati na podlagi različnih vsakdanjih izkušenj izgube od izgube oz. odstavitve od materinih prsi do strahu Jaza, da bo zapuščen s strani zaščitništva Nadjaza. V tej luči tesnobo lahko obravnavamo kot reakcijo na nevarnost kastracije, kot reakcijo na izgubo, na ločitev.« (Freud, 2001, str. 52)

»Deček odkrije možnost kastracije (ki je ne bomo brali v vulgarno biološkem, ampak v simbolnem smislu), hkrati pa se pojavi strah pred maščevanjem očeta za ljubezen, ki jo deček čuti do matere. Pri strahu pred kastracijo ne gre za izgubo telesnega organa, ampak izgubo moči, ki je vezana nanj.« (Glej Kompare, 2000, str. 3.)

Otrokovo prevzetost – pa naj bo tiha ali glasna – zaznamuje namreč dejstvo, da ljubezenskih sanj ni mogoče ne udejanjiti in ne potešiti. Oče ljubi mamo in mama je samo njegova, on ima njeno srce in telo – dečkovo mesto je zunaj tega objema. Deklica pa vsak dan doživlja, da je oče mamin in da ga ima ona zase le na poseben način (povzeto po Rebula, 1998).

Vprašanja za razmišljanje in presojanje

- Razmišljajte o interpretacijah koncepta strahu pred kastracijo. Kaj menite o njej, kako si jo razlagate, katere asociacije vam vzbudi? Kaj pa deklice? Pri njih ne obstaja možnost kastracije, kaj pa se dogaja v tem obdobju pri njih?

- V falični fazi se otrok sooča z nezmožnostjo pridobitve najbolj ekskluzivnega mesta pri roditelju nasprotnega spola in s strahom pred istospolnim roditeljem, ker se boji, da bo kaznovan zaradi prepovedane želje, da bi ga izpodrinil. Ali je to tudi oblika soočanja z lastno omejenostjo moči? Odgovor pojasnite.
- Na temelju dosedanjih spoznanj razloži in komentiraj trditev: »Pri strahu pred kastracijo ne gre za izgubo telesnega organa, ampak izgubo moči, ki je vezana nanj.« Kako bi s tega vidika lahko razložili vlogo kastracijskega strahu v procesu odraščanja?

Po prebranem spodnjem besedilu še dodatno razmišljajte o pomenu otrokovega soočanja z omejenostjo svojih moči še na drugih področjih življenja že pred falično fazo.
Starost med drugim in tretjim letom je značilen čas, ko se otrok začenja soočati z omejenostjo svojih moči. Čeprav se je že pred časom naučil, da njegova želja materi ni nujno ukaz, se še vedno oklepa možnosti, da bi bila njegova želja vendar ukaz materi, in čuti, da bi tako moralo biti. Prav zaradi tega upanja in občutka dveletni otrok pogosto poskuša igrati tirana in nasilnika, poskuša ukazovati starejšim, sorojencem in domačim živalim, kot da bi bili služabniki v njegovi

zasebni vojski. Če ga ne ubogajo, se odzove s pravim kraljevskim besom. Tako govorijo starši o tem otrokovem obdobju kot o strašnem drugem letu. V tretjem letu postaja otrok navadno bolj vodljiv in se mehča, kar je posledica dejstva, da že sprejema resničnost, v tem primeru svojo omejeno moč. Vendar pa še naprej sanjari o svoji vsemogočnosti in tem sanjarijam se ni mogoče odreči niti po nekaj letih bolečega soočanja z lastno nemočjo. Čeprav triletni otrok že začenja sprejemati resničnost svoje omejene moči, pa se navadno še nekaj let zateka v svet domišljije, v katerem obstaja možnost vsemogočnosti (posebno njegove). To je svet Supermana in drugih čudes. Vendar pa postopoma opusti tudi te superjunake in v času mladostništva se mladi že zavedajo, da so posamezniki, omejeni z mejami svojega telesa, in tudi njihova moč (telesna in duševna) ima meje. Vsak zase je nekako slaboten in nemočen organizem, ki lahko preživi le skupaj z drugimi, ki jih imenujemo družba. V tej skupini se ne ločijo izrazito med seboj, a se vendarle razlikujejo od drugih po svoji posamični istovetnosti, po svojih omejitvah in mejah.

Vprašanja za razmišljanje in presojanje

- Ali se otroci in tudi odrasli pogosto težko soočamo z dejstvom, da nismo vsemogočni, da drugi ljudje niso pripravljeni streči našim željam in dogaja se celo obratno, pogosto počnejo nekaj, česar si ne želimo. Katere risanke ali pravljice so vam bile v tem obdobju všeč? Ali je v njih nakazan zgoraj omenjeni element vsemogočnosti?
- Če lahko navežete stik s starši, ki imajo otroka v starosti obdobja analne ali falične faze, jih povprašajte o zgoraj opisanih značilnostih in predvidevanjih. Če je možno, opazujte otroka. Vprašajte svoje starše o značilnostih tega obdobja v vašem odraščanju ali odraščanju sorojencev..
- Ali so pri odraslih pogosto še razvidne omenjene težnje? Navedite primer. Navedite osebe iz zgodovine, ki so še v odrasli dobi želele živeti v iluziji vsemogočnosti in jim je to dokaj očitno uspevalo udejanjiti na širšem družbenem področju (npr: voditelji, slavne osebe ...). Na kakšen način so to iluzijo udejanjale?
- Če ima posameznik v družbi formalni položaj moči, kaj se lahko dogaja z njegovo otroško željo po vsemogočnosti, željo, da se vse dogaja v skladu z njegovimi željami, da dobi vse, kar si zaželi, in se izogne neželenim izgubam.
- Na kakšen način se ta želja izrablja v dobičkonosne namene? Odgovore ponazorite s primeri.
- Kaj pa primeri iz vsakdanjega življenja? Navedite primere, ko se posamezniki 'borijo' za položaj moči, ko želijo vplivati in uveljavljati svojo voljo? Ali posameznik iz položaja žrtve lahko tudi v večji meri vpliva na dogajanje okoli sebe?
- Kdo ima v tehnološko razvitem delu sveta v današnjih časih največ koristi od vzbujanja iluzije o obstoju možnosti, da si izpolnimo vse želje in da doživljamo občutek vsemogočnosti. Kako na sprejemanje omejenosti moči deluje naslednji reklamni napis: »Mesto, ki vam izpolni vse želje.« Preglej reklame v časopisih in na televiziji in oceni, kaj glede omejenosti moči spodbujajo, kaj prevladuje?
- Freud tisto, kar je specifično človeškega, razume kot krhko plast, ki prekriva grabežljivo, bestialno jedro, ki ga lahko samo s hudimi napori spravimo v okvir civiliziranih motivov. Kako bi z omenjenega vidika razložili dogajanje med potekom Zimbardovega eksperimenta v stanfordskih zaporih.
- Kaj je značilno za tvoje doživljanje lastne moči? Do katere mere jo omejuješ? Oceni, ali pretirano omejuješ svoje želje in moč ali pa doživljaš, da ti je 'svet' dolžan izpolnjevati želje, in se z veliko težavo odrečeš temu, kar si želiš. Ali se nagibaš na eno ali drugo stran?

- Ali pri sebi opaziš katero od naslednjih vlog: nasilnež ali žrtev. V primeru pritrdilnega odgovora jo opiši in razmisli, kako s to vlogo vplivaš na okolico.

- Kaj menite, ali je v procesu odraščanja pomembno, da sprejmemo lastno 'kastriranost', če pojmujemo kastracijo kot soočanje s svojimi omejitvami moči oz. kot proces sprejemanja realnosti na področju moči. Odgovor pojasnite.

Pri naslednjih vprašanjih razmislite, kako vpliva proces sprejemanja omejitev moči pri uresničevanju lastnih želj in potreb na zrelost posameznika.

- Kakšne so možne posledice, če je soočanje z omejenostjo svojih moči prešibko (razvajen otrok)?
- Kakšne pa so lahko posledice, če je pri vzgoji omejevanje moči preveč grobo in intenzivno?
- Kaj pa možne posledice, če je pri vzgoji otrok omejevanje moči bolj uravnovešeno, v skladu z razvojem otroka in realnimi omejenostmi? Kakšno je 'ta pravo' omejevanje? Ali se ga da v konkretnih situacijah natančno določiti (npr. do katere mere naj srednješolec skrbi sam zase in za druge - koliko domačega dela naj opravi, ali si naj sam skuha, do katere ure zvečer je lahko zunaj ipd.)? Starši imajo pri omejevanju otrokovih želj različna merila. Do katere mere lahko določimo, katera so boljša?

- Najbolj 'nora' ideja se dijakom po navadi zdi ideja o kastracijskem strahu. Kakšna se je vam zdela ideja na začetku? Kaj menite sedaj o tej teoriji? Ali ste spremenili svoje mnenje o njej? Kaj vas je navedlo na to, katere informacije so spodbudile ponovno pretehtavanje lastnega stališča? Ali že imate kakšne podobne izkušnje? Zakaj so vam te ideje na začetku zvenele tuje oz.'noro'?

3. značilnost Ojdipovega kompleksa: identifikacija z roditeljem istega spola - razrešitev oz. zaton Ojdipovega kompleksa

Opis tretje značilnosti po Hillu

»Zaradi strahu pred kastracijo se deček začne identificirati z očetom.« (Hill, 2001, str. 210)

Vprašanja

- Kakšno je vaše mnenje, doživljanje, komentar ob tej trditvi? Kaj menite o identifikaciji otroka z istospolnim roditeljem in kaj o vzroku identifikacije?

Odlomki in povzetki avtoric

Pri dečku je strah pred tem, da izgubi, kar ima (in tu ne gre za izgubo telesnega organa, ampak za izgubo moči, ki je vezana nanj), povod za zaton Ojdipovega kompleksa. Deček se zaradi strahu podredi zapovedim in prepovedim, katerih nosilec je oče, in 'rezultat' tega procesa je Nadjaz. Na temelju identifikacije se oblikuje Nadjaz in deček vstopi v družbeno polje kot moški. Pravimo, da se identificira z očetom, tj. prevzame moško spolno vlogo in se poistoveti s 'premočjo', ki je vezana nanjo. Seveda se lahko identificira z materjo (čeprav redkeje) in vzame moške za objekt ljubezni (to naj bi bil izvor homoseksualnosti).

Razreševanje Ojdipovega kompleksa pri deklicah je težavnejše in lahko prinese le delne rešitve. Deklica se lahko identificira z očetom, prevzame moški položaj in ne sprejme ženske spolne vloge, ker jo je mati preveč razočarala. Lahko se identificira z materjo, ker jo je razočaral oče. V tem primeru zavrača seksualne odnose z moškimi, lahko je homoseksualno usmerjena in prepričana v večvrednost žensk. Šele identifikacija z materjo in sprejemanje očeta vodi do sprejetja ženske spolne vloge in heteroseksualnih odnosov (povzeto po Kompare, 2000).

Na temelju identifikacije se iz otroka oblikujeta deklica in deček z vsemi znamenji kulturne in ne več samo naravne spolne določenosti. Družba torej prek staršev kulturno najgloblje in najbolj intenzivno poseže v moško in žensko identiteto prav v predšolski dobi. Primarna socializacija v prvih šestih letih namreč preobrazi organske osnove osebnosti, torej kulturno zaznamuje moški in ženski organizem.

Deklica, ki opazuje mater ob očetu, spoznava položaj ženske ob moškem. Deček, ki opazuje svojega očeta ob materi, doživlja usodo moškega ob ženski. Zavest o pripadnosti ženskemu ali moškemu spolu ni razumsko ugotavljanje, temveč prestop v usodo, ki jo je treba deliti s pripadniki svojega spola.

Zaljubljenost v očeta ali mater se odigrava na nezavedni ravni, kajti ne deklica ne deček nista sposobna voditi svojega čutenja, ga zavestno spremljati in si ga pojasnjevati. Ob koncu tega obdobja se vse živo gradivo pogrezne v globino, zaživi pa šele čez leta v čisto novih okoliščinah. Šele prebujanje odraslega ljubezensko spolnega hrepenenja po partnerju bo znova priklicalo na dan to pradavno čutno in čustveno prizorišče. Dogajanje, ki se začne v mladosti, je bolj nadaljevanje kakor pa nov začetek, bolj prestop v usodo kakor pa odkritje ali skok v svobodno ljubezen in spolnost. Mladi le nadaljujejo zgodbo notranjega prizorišča. Ko se mladostnik začne ozirati po svetu moških in žensk, je zorni kot, iz katerega dojema odnose med spoloma, že določen, saj sta kultura in osebna zgodovina že storili svoje. Razgledovanje ni odpiranje oči na novo, saj nosi v svojih očeh prapodobo ženske in moške usode. Odkazani prostor mu je že domač. Zdi se, da odkriva svojo identiteto, v resnici pa le pritrjuje svoji usodi. Usoda pa je izpeljava identitete.

Seveda ne gre za avtomatizme, saj nihče ne ponovi svoje usode v enaki obliki, kakor jo je doživel v otroštvu. Tudi v posnemanju nesrečnih staršev ostaja vsakdo neponovljivo in enkratno, ustvarjalno bitje. K oblikovanju posameznikove usode prispeva splet mnogih in nepredvidljivih dejavnikov. Vendar drži, da so vse življenjske odločitve bolj ali manj obremenjene z najglobljimi končnimi predvidevanji, ki jih otrok nekritično in nezavedno oblikuje v otroštvu z identifikacijo in ki prav zato ne morejo izginiti same od sebe ali z razvojem kritičnosti in zavesti.

Deček in deklica bosta iskala podobno notranje razpoloženje, kakor je bilo tisto, ki sta ga kot otroka spoznala ter sprejela v lastni družini kot edino možno. Fant in dekle pozneje iščeta z očmi otroka, vidita in čutita predvsem to, kar že poznata kot svoj življenjski prostor. Čas, ki ima moč, da ju napoti v srečno ali nesrečno dvojino, je že minil. Kaj pomeni čutiti kot ženska? Kaj čuti moški do ženske? Kaj čuti ženska ob moškem? Kaj se dogaja med njima in kakšen je izid? Te odgovore sta že dobila v družini.

Iz predpisane ljubezensko-spolne usode je zelo težko izstopiti, saj jo človek doživlja kot nekaj, kar se mu dogaja, ne pa kot svojo izbiro in odgovornost (povzeto po Rebula, 1998).

Vprašanja za razmišljanje in presojanje

- Kaj menite o moči vpliva na oblikovanje moške in ženske vloge v odraslem obdobju, ki jo avtorji pripisujejo tej razvojni fazi.?
- Ali poznate primere, ki bi ta element teorije potrjevale? Katere?
- Povprašajte starše o njihovem mnenju. Ali vidijo kakšno kvaliteto ali vzorec odnosov med moškim in žensko, ki se v nekaterih kvalitetah ponavljajo iz roda v rod? O temi razpravljajte z njimi.

Učni list 2: Metakognicija

Razmišljanje o razmišljanju

- Razmislite, kakšno mnenje imate sedaj o konceptu Ojdipovega kompleksa, ko ste pridobili več informacij in izvedeli o nekaterih interpretacijah. Kaj menite o pomembnosti te faze za oblikovanje osebnosti? Ali se sedanje mnenje razlikujejo od mnenja, ki ste ga imeli na začetku? Ali ste med reševanjem nalog doživeli izkušnjo »slab prvi vtis« in ste kasneje spremenili mnenje? Opišite ta proces. Kaj je vplivalo na spremembo?
- Glede na to, da se pri psihologiji učite le povzetke teorij posameznih avtorjev, razmislite, pri katerih učnih temah pri psihologiji bi bilo koristno, da bi se bolj poglobili v vsebino teorij. Sklepajte, kakšne so lahko posledice takšnega pristopa k poučevanju. Kako bi te pomanjkljivosti lahko presegli?

- Kakšen sklep lahko izpeljete iz omenjenih izkušenj?
- Zopet razmišljajte o smiselnosti navodila, da pri tej vaji pri odgovarjanju uporabljajte izraze: dvomim, morda, zdi se mi, verjamem ipd.

- Ali si mogoče imel drugačno mnenje kot večina v skupini? Ali ti je bilo težko ugovarjati? Ali si ob tem doživljal neugodje, tesnobnost in si se obotavljal pri izražanju svojega mnenja? Zakaj meniš, da je tako?

Učni list 3: Samorefleksija

Ojdipov kompleks in jaz – razmišljanje o prepričanjih, ki jih imamo o ženski in moški vlogi ter o partnerskih zvezah

- Kaj novega si izvedel o sebi in o svojem delovanju? Kaj novega si izvedel o značilnostih svojega odraščanja v falični fazi? Navedi primere.

Kot ste se že seznanili, se v zgodnjem otroštvu ustvarjajo duševni temelji doživljanja svojega spola in odnosa do nasprotnega spola. Na teh temeljih se v obdobju mladostništva in v odraslem obdobju gradijo razmerja in izkušnje z nasprotnim spolom. Za izhodišče za razmišljanje o tej tezi, preberite čustveno doživeto napisan povzetek besedila o psihičnem dogajanju v tem obdobju avtorice Alenke Rebule (1998).

Navezanost na roditelja nasprotnega spola

Približno med četrtim in šestim letom stopa v ospredje otrokovega razvoja vprašanje ljubezensko – spolne identitete. Najintenzivnejša občutja v tem obdobju nastajajo v odnosu s starši. Prijetna občutja, ki jih vzbujajo spolni organi, otrok sicer že pozna, toda v tem obdobju postaja notranje dogajanje bolj vznemirljivo, predvsem pa se povezuje z novimi čustvi: otroka začenja preplavljati naraščajoča ljubezenska prevzetost od matere ali očeta. Tisti izmed staršev, ki je nasprotnega spola, se mu razodene na nov način. Teženj tega obdobja ne gre podcenjevati, ker so enako mogočne kako vse prejšnje. Otrok si v tem obdobju ustvari prvo in najglobljo izkušnjo o tem, kako nasprotni spol sprejema njegovo razgaljenost v ponujanju nebogljene ljubezni, saj je majhen in nemočen.

Prvi moški v življenju deklice

Deklice v tem obdobju čutijo do očeta nežno, pozorno in včasih celo zaščitniško predanost, kakor da bi jim bilo zaupano njegovo blagostanje. Opažajo, kako se počuti, in ugibajo, česa si želi. Polne so hrepenenja, da bi mu ustregle, poskrbele zanj in ga obdajale s svojo pripravljenostjo. Čim več tega najde ljubljen, srečen moški v svoji ženi, bolj je prostor za hčerko naravno zamejen in tem manj je možnosti, da bi oče pričakoval od nje požrtvovalno skrb, ki bi jo moral dobivati od odrasle in ljubeče ženske.
Vsaka hčerka nenasitno potrebuje, da bi jo oče opazil, pohvalil, pokazal, da mu je všeč, zato išče načine, da bi opozarjala nase, si dokazovala, da ga zna prevzeti s svojo dekliško močjo. Hoče se prepričati, da je zanj edinstvena, vredna izjemne ljubezni. Če je oče sposoben sprejeti to veliko ljubezen, se bo počutila v njegovem naročju na prestolu in bo žarela od svoje dekliške ovrednotenosti in očarljivosti, potrjena v privlačni moči, ki jo ima nad njim. V njegovih očeh bi se morala navzeti svoje vrednosti in doživeti, kaj pomeni biti brezmejno ljubljena. Če očetovo čustvo vre iz dajanja brez preračunljivosti in izrabljanja, ji dokazuje, da je ljubljena taka, kakršna je. Počuti se čudovito, kajti oče jo doživlja, kot da je lepa vsa, zunaj in znotraj. Pokloni niso potrebni in tudi molčeč in zelo zadržan oče lahko vlije svoji hčeri veliko dekliške samozavesti, če iskreno in močno doživlja celovito lepoto njene osebnosti. Ker njegova ljubezen ni pogojna, tudi ni nevarnosti, da bi bila deklica premalo lepa, dobra in sposobna za očetovo naklonjenost. Iz te globoke potešenosti klije sijoča ženska identiteta, prekipevajoča in kraljevska pragotovost o lastni dragocenosti in moči nad moškim svetom.
Tako se hčerka lahko spusti v moško naročje brez nevarnosti, v ozračju blaženega zaupanja. V očetovem objemu naj bi doživela, da ne more biti zlorabljena, ranjena ali ponižana kot žensko bitje. Lahko je zaljubljena predano, brez zadržkov in opreznosti: moški, ki ga tako nemočno ljubi, jo varuje in brani ter obenem zadržuje na razdalji, ki je potrebna, obenem pa ji zna biti dovolj blizu, da se ne počuti odklonjene.
Toda v naši kulturi očetje niso vzgojeni za uravnovešen odnos do hčera: po navadi so pretrdi ali pa premehki in preveč popustljivi. Lahko so tudi dušeči, preveč prisotni in vsiljivi ali pa hladni, brezbrižni ali odsotni. Včasih so zaljubljeni v lastno hčerko ali so nanjo veliko bolj navezani kakor na svojo ženo. V vseh primerih postaja deklica negotova v svoji ženskosti. Očetova nezrela čustvenost jo priklene na pojmovanje moškega, ki ne zna biti samozavesten, močan, zrel in obenem nežen moški. Pogosto navežejo svoje žensko telo in osebnost na partnerja, ki jih obravnava prav tako nezrelo kakor oče, ali pa ostajajo navezane na očeta ter sklepajo samo delne in površne zveze, v katerih ni prostora za globlja čustva.
Močan, globok in osrečujoč odnos z očetom je za žensko najboljša obramba pred uničevalnim ljubezensko-spolnim navezovanjem v odraslosti. Srečna deklica se kot odrasla žena težko naveže na nezanesljivega, grobega, zaničevalnega partnerja, ki ne zna ljubiti, saj je podzavestno privlačijo moški, ki ji vzbujajo podobna občutja kakor oče, odbijajo pa jo moški, ki so povsem drugačni od ljubljenega in dobrega očeta.

Dečkova ljubezen do prve ženske – do matere

Deček se obrne k svoji materi ter začne gojiti do nje posebno velika in globoka čustva. Želi si, da bi opažala njegovo vrednost, pogum, vse sposobnosti, ki jih ima mali junak. Želi jo varovati, zaščititi, prevzemati ob njej viteško vlogo, ki jo ima po navadi v naši kulturi zaljubljen moški ob ženski, za katero bi bil pripravljen za vsako žrtev. Če je njegova težnja tako sprejeta kakor tudi varno zamejena, deček doživlja ob materi plemenit odnos do ženske, doživlja razneženost, požrtvovalnost, predanost in pač vse, kar bo nekoč osrečilo njegovo žensko in njegovo hčerko, torej tudi vse ženske, ki jih bo kdaj imel rad. Iz ljubezni do matere se uči

obvladovanja svojega nasilja in neučakanosti, saj jo doživlja v njeni mehki in odprti ženskosti, ki je noče raniti. Velika, neizmerna ljubezen do prve ženske – do matere – ga zelo globoko omehča in disciplinira. Zato bo pripravljen žrtvovati nekaj sebe za njeno srečo, odkril bo pojem zvestobe, zmogel bo vživljanje. Osrečujoča, potešena ljubezen do matere dečka poenoti v ljubezensko-spolni celovitosti in omogoča poznejše usklajevanje med nagoni in čustvi.

Seveda mora tudi oče odigrati svojo vlogo in omogočati vživljanje v trdno, značajno moškost, še posebej, če je fantek že po naravi zelo nežen. Deček ne sme postati mehkužno mil, temveč občutljiv. Pozneje naj bi bil sposoben čuteče, moške nežnosti do žensk, ne šibkosti.

Odklon in groba zavrnitev matere pa dečka porineta v moškost, v kateri ni prostora za ljubečo žensko. Mrzla mati, ki ne zna sprejeti ponujene ljubezni, zamori otrokovo moškost, ki se ne more razrasti ne v osvajalno moč ne v požrtvovalno občutljivost. Tudi mati, ki se na dečka bolj naveže kakor na moža, uničuje otrokovo moškost. Če ga razvaja in si ga prilašča, je deček ne more vzljubiti z močjo in ponosom, temveč samo podrejeno, prestrašeno, zapeljano in torej kot premaganec. Zaradi odvisnosti od mogočne matere tudi pozneje doživlja ob ženski predvsem svojo nemoč. Ne zna je celovito, zvesto ljubiti, obenem pa se je boji in podreja, niha med prikrito sovražnostjo in pokorno ustrežljivostjo, saj ne zmore suverene moškosti. Ob isti ženski je sposoben čutiti tako tesnobno zadolženost kakor tudi zatiralno slo, zato je po eni strani razvaja, po drugi strani pa jo ponižuje in zavrača.

Identifikacija z roditeljem istega spola

Starši istega spola nakažejo, katero usodo je treba deliti z njimi. Deklica, ki opazuje mater ob očetu, spoznava položaj ženske ob moškem. Deček, ki opazuje svojega očeta ob materi, doživlja usodo moškega ob ženski. Zavest o pripadnosti ženskemu ali moškemu spolu ni razumsko ugotavljanje, temveč prestop v usodo, ki jo je treba deliti s pripadniki istega spola. Starši istega spola nakažejo, katero usodo je treba deliti z njimi.

Obdobje mladostništva

Šele prebujanje odraslega ljubezensko-spolnega hrepenenja po partnerju bo znova priklicalo na dan to pradavno čutno in čustveno prizorišče. Dogajanje, ki se začne v mladosti, je bolj nadaljevanje kakor pa nov začetek, bolj prestop v usodo kakor pa odkritje ali skok v svobodno ljubezen in spolnost. Mladi le nadaljujejo zgodbo notranjega prizorišča. Ko se mladostnik začne ozirati po svetu moških in žensk, je zorni kot, iz katerega dojema odnose med spoloma, že določen, saj sta kultura in osebna zgodovina že storili svoje. Razgledovanje ni odpiranje oči na novo, saj nosi v svojih očeh prapodobo ženske in moške usode. Odkazani prostor mu je že domač. Zdi se, da odkriva svojo identiteto, v resnici pa le pritrjuje svoji usodi. Usoda pa je izpeljava identitete.

Seveda ne gre za avtomatizme, saj nihče ne ponovi svoje usode v enaki obliki, kakor jo je doživel v otroštvu. Deček in deklica bosta iskala podobno notranje razpoloženje, kakor je bilo tisto, ki sta ga kot otroka spoznala ter sprejela v lastni družini kot edino možno. Fant in dekle pozneje iščeta z očmi otroka, vidita in čutita predvsem to, kar že poznata kot svoj življenjski prostor. Kaj pomeni čutiti kot ženska? Kaj čuti moški do ženske? Kaj čuti ženska ob moškem? Kaj se dogaja med njima in kakšen je izid? Te odgovore sta že dobila v družini.

Iz predpisane ljubezensko-spolne usode je zelo težko izstopiti, saj jo človek doživlja kot nekaj, kar se mu dogaja, ne pa kot svojo izbiro in odgovornost (povzeto po Rebula, 1998).

Vprašanja za razmišljanje

- Komentiraj trditev: »Ko prevzamemo spolno vlogo, se preneha narava oz. že začnemo razmišljati, kakšni bi morali izgledati kot dekle ali kot fant.«
- Napiši nekaj stavkov, ki so jih uporabljali tvoji starši, da bi ti pokazali, kakšen je pravi fant oz. prava deklica, in napiši tudi nekaj njihovih 'neizgovorjenih' prepričanj o tem, za katere predvidevaš, da jih imajo.

Mati:

Oče:

- Obkroži stavke, v katerih se oče in mati skladata, in tiste, s katerimi se ti izrazito strinjaš!
- Kaj misliš, kakšen moraš biti in kakšen ne smeš biti kot moški ali ženska, in kaj misliš, kakšni bi drugi morali biti kot moški ali ženske? Katera prepričanja, ki prevladujejo v tvoji družini, se ujemajo s tvojimi prepričanji?
- S čim je tvoj oče pozitivno vplival na tvojo spolno identiteto? Ti je še kdo drug pomagal pri tem, da se počutiš kot moški oz. kot ženska?
- S čim je tvoja mati pozitivno vplivala na tvojo spolno identiteto? Česa bi se še rad/-a naučil/-a, da boš bliže svoji notranji predstavi moškega oz. ženske?
- Kakšnega zgleda glede odnosa med žensko in moškim si bil/-a deležen/-na?
- Kakšne osebe nasprotnega spola so ti všeč, kakšne te pa odbijajo?
- Kako si lahko v luči povedanega razlagaš dejstvo, da je neka oseba lahko nekomu privlačna, drugemu pa odbojna (razmišljaj o konkretnih primerih)?
- Kaj meniš, v kolikšni meri so tvoji občutki privlačnosti do posameznih oseb pogojeni z družinskimi razmerami, v kolikšni meri pa so rezultat tvoje svobodne izbire in samostojnih stališč? Iščete partnerje, ki so podobni ali nasprotni vašemu roditelju, imate odnos do partnerja podoben ali nasproten kot ga imate do roditelja nasprotnega spola, iščete kakovost doživljanja, ki ste jo izkusili v odnosih do roditelja nasprotnega spola, ali težite k nasprotju? Ali je izbira nasprotnih lastnosti, kot jih ima roditelj, tudi vrsta pogojenosti?
- Ker ste še zelo mladi in se vam še ni nabralo mnogo izkušenj na tem področju, boste o marsikaterem vprašanju težko razmišljali. Morda se boste spomnili čez dvajset, trideset let in takrat bolj zlahka opažali svoje izkušnje z distance in mogoče zaslutili nekatere skupne točke v njihovih značilnostih.

Učni list 2: Metakognicija

Razmišljanje o razmišljanju

- Razmislite, kakšno mnenje imate sedaj o konceptu Ojdipovega kompleksa, ko ste pridobili več informacij in izvedeli o nekaterih interpretacijah. Kaj menite o pomembnosti te faze za oblikovanje osebnosti? Ali se sedanje mnenje razlikuje od mnenja, ki ste ga imeli na začetku? Ali ste med reševanjem nalog doživeli izkušnjo »slab prvi vtis« in ste kasneje spremenili mnenje? Opišite ta proces. Kaj je vplivalo na spremembo?

- Glede na to, da se pri psihologiji učite le povzetke teorij posameznih avtorjev, razmislite, pri katerih učnih temah pri psihologiji bi bilo koristno, da bi se bolj poglobili v vsebino teorij. Sklepajte, kakšne so lahko posledice takšnega pristopa k poučevanju. Kako bi te pomanjkljivosti lahko presegli?
- Kakšen sklep lahko izpeljete iz omenjenih izkušenj?
- Zopet razmišljajte o smiselnosti navodila, da pri tej vaji pri odgovarjanju uporabljajte izraze: dvomim, morda, zdi se mi, verjamem ipd.

- Ali si mogoče imel drugačno mnenje kot večina v skupini? Ali ti je bilo težko ugovarjati? Ali si ob tem doživljal neudobje, tesnobnost in si se obotavljal pri izražanju svojega mnenja? Zakaj meniš, da je tako?

Literatura in viri

1. Freud, S. (1977). Predavanje za uvod v psihoanalizo. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
2. Freud, S. (2000). Očrt psihoanalize. Ljubljana: Analecta.
3. Freud, S. (2001). Inhibicija, simptom in tesnoba. Ljubljana. Problemi 1-2/2001, letnik XXXVIV.
4. Hill, G. (2001). Psihologija/Shematski pregled. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
5. Kompare, A. (2000). Od Freuda do Lacana in nazaj. Interno gradivo za seminar: Metode aktivnega poučevanja/učenja psihologije. Portorož: Zavod RS za šolstvo.
6. Rebula, A. (1998). Globine, ki so nas rodile. Zgodnje otroštvo v otroku in odraslem. Celovec - Ljubljana - Dunaj: Mohorjeva založba.

Teorije osebnosti – Freud, Erikson, Piaget in Kohlberg: Kako me vidijo znani psihologi?

Barbara Debeljak Rus

Poglavje: Osebnost (psihoseksualni, psihosocialni, miselni in moralni razvoj)

Učni sklop: Obdobja osebnostnega razvoja v povezavi s psihoseksualnim, psihosocialnim, miselnim in moralnim razvojem posameznika

Bistveno vprašanje: Kako lahko značilnosti posameznih obdobij osebnostnega razvoja povežemo s fazami, stopnjami in nivoji izbranih teorij štirih raziskovalcev: Freuda, Eriksona, Piageta in Kohlberga? Kako lahko posamezne faze, stopnje, nivoje izbranih štirih raziskovalcev povežemo z mladinsko književnostjo?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- poglabljajo razumevanje posameznih obdobij osebnostnega razvoja v povezavi s psihoseksualno teorijo Freuda, psihosocialno teorijo Eriksona, teorijo miselnega razvoja po Piagetu in teorijo moralnega razvoja po Kohlbergu,
- sistematično uvrstijo posamezne stopnje, faze, nivoje izbranih teorij v posamezna obdobja osebnostnega razvoja,
- povezujejo mladinsko literaturo z značilnostmi psihoseksualnega, psihosocialnega, miselnega in moralnega razvoja mladostnika.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-3: razvoj intelektualne poštenosti,
- S-11: primerjava analognih situacij: prenos uvidov in spoznanja v nove situacije,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov, prepričanj, interpretacij ali teorij,
- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk;

b) druge veščine

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj spodbudi dijake k izpolnjevanju **učnega lista 1 »Katera razvojna obdobja pojasnjuje posamezna teorija?«.** Po končanem delu skupaj z dijaki preveri povezave.	Dijaki najprej individualno, nato pa v paru izpolnijo učni list 1. Pri delu si lahko pomagajo z zapiski. V1, V2, S-3
2	Učitelj razdeli dijake v štiri skupine (Freud, Erikson, Piaget, Kohlberg); vsaka skupina dobi nalogo, da o posamezni teoriji dobi čim več novih informacij, pri čemer lahko uporabi raznovrstne vire (tudi internet). Učitelj dijake opozori, naj bodo pozorni predvsem na empirično ozadje ter kritike posamezne teorije; **učni list 2 »Empirična utemeljenost ter kritike posamezne teorije«.**	Vsak dijak v skupini mora do naslednje učne ure prinesti in prebrati en vir literature, ki govori o izbrani teoriji. Pri tem upoštevajo učni list 2. V1, S-18, S-30, D2, D3
3	Učitelj spodbudi dijake, da si v skupinah izmenjajo informacije, ki so jih našli v literaturi; **učni list 2 »Empirična utemeljenost ter kritike posamezne teorije«.**	Dijaki drug drugemu predstavijo literaturo in informacije, do katerih so prišli. Vsaka skupina zase izpolni učni list 2. V1, S-18, D2
4	Učitelj po vzoru sodelovalnega učenja razdeli dijake v nove skupine po štiri, od katerih vsak predstavlja strokovnjaka za eno teorijo. Izhodišča za delo so napisna na **učnem listu 3 »Empirična utemeljenost in kritike izbranih teorij«.** Po koncu dela v skupinah, ko učenci izpolnijo učne liste, vodi razpravo, v kateri dijaki frontalno izmenjajo in primerjajo svoje ugotovitve.	Dijaki si v skupini izmenjajo empirična izhodišča in kritike posamezne teorije ter pri tem skupaj izpolnijo učni list 3. Poročajo o svojih ugotovitvah in razpravljajo z učiteljem o posamezni teoriji, njenih empiričnih izhodiščih in kritikah. Teorije medsebojno primerjajo in vrednotijo. V1, S-26, D2
5	Učitelj vsakemu dijaku razdeli gradivo »Razvojne naloge v obdobju mladostništva«[71] in **učni list 4 »Razvojne značilnosti literarnih junakov«.** Dijake spodbudi, da razvojne naloge	Dijaki individualno preberejo poglavje o razvojnih nalogah mladostništva, nato pa v knjižnici poiščejo eno mladinsko literaturo, ki jo poznajo in iz katere izluščijo odlomek, ki ima nekaj opisanih

71 Gradivo se nahaja v obliki poglavja z naslovom »Razvojne naloge« v knjigi Razvojna psihologija (2004), na straneh od 521 do 523.

	mladostništva pozorno preberejo, nato pa odidejo v knjižnico, kjer poiščejo eno knjigo[72] iz mladinske literature, v kateri lahko najdejo odlomek, ki opisuje literarnega junaka, čigar ravnanje in doživljanje bi lahko interpretirali z vidika katere od obravnavanih teorij razvoja. Kasneje vodi pogovor, v katerem spodbuja dijake, da pri interpretaciji dogajanja v izbranem mladinskem delu uporabljajo obravnavane teorije.	značilnosti psihoseksualnega, psihosocialnega, miselnega ali moralnega razvoja mladostnika. Pri tem si pomagajo z izhodišči na učnem listu 4. O izbranih odlomkih se pogovarjajo z učiteljem. V3, S-11, D3
6	Učitelj spodbudi dijake k izpolnjevanju učnega lista 5 *»Samorefleksija«*. Ko izpolnijo učni list, spodbudi frontalni pogovor, v katerem jih spodbuja, da oblikujejo končne sklepe o tem, kaj so se naučili o obravnavani učni snovi.	Dijaki izpolnijo učni list 5, nato pa sodelujejo v frontalnem pogovoru. V1, V2, V3, S-3, S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Iskanje razlag posameznih razvojnih značilnosti znotraj različnih teorij

Katera razvojna obdobja pojasnjuje posamezna teorija

Navodilo: Izpolni spodnjo tabelo. Pri delu si lahko pomagaš z zapiski.

OBDOBJE OSEBNOSTNEGA RAZVOJA	FREUD – TEORIJA PSIHOSEKSUALNEGA RAZVOJA	ERIKSON – TEORIJA PSIHOSOCIALNEGA RAZVOJA	PIAGET – TEORIJA MISELNEGA RAZVOJA	KOHLBERG – TEORIJA MORALNEGA RAZVOJA
PRENATALNO OBDOBJE				
OBDOBJE DOJENČKA, MALČKA				
OBDOBJE ZGODNJEGA OTROŠTVA				

72 Učitelj lahko dijakom naroči, da vsak k uri psihologije prinese eno priljubljeno mladinsko knjigo.

OBDOBJE SREDNJEGA OTROŠTVA				
OBDOBJE POZNEGA OTROŠTVA				
MLADOSTNIŠTVO				
ZGODNJA ODRASLOST				
SREDNJA ODRASLOST				
POZNA ODRASLOST				

Učni list 2: Raziskovanje empirične utemeljenosti ter kritik posamezne teorije

Empirična utemeljenost ter kritike posamezne teorije

Navodilo: Vaša skupina bo obravnavala (ustrezno podčrtajte): teorijo psihoseksualnega, psihosocialnega, kognitivnega, moralnega razvoja.

Do naslednje šolske ure zberite in preberite različne vire (strokovna literatura, lahko tudi internet) o izbrani teoriji. Na temelju prebranega pripravite povzetek ter glavne ugotovitve v zvezi z empirično utemeljenostjo teorije in kritiko teorije naslednjo uro predstavite sošolcem. V skupini razpravljajte o:

1. empirični utemeljenosti teorije (Kako je avtor oblikoval svojo teorijo? Kakšen vzorec udeležencev je uporabljal? Kako je bila izpeljana raziskava? ltd.),
2. kritikah teorije (Predstavite katero od kritik posamezne teorije? S kakšnimi dokazi avtor kritike spodbija veljavnost teorije? ltd.).

Zapišite temeljne ugotovitve.

Učni list 3: Povzemanje ugotovitev o empirični utemeljenosti in kritikah posamezne teorije

Empirična utemeljenost in kritike izbranih teorij

Navodilo: Vsak dijak predstavi empirične temelje in kritike teorije, ki jo je raziskoval. Kratko zapišite povzetke vseh.

Teorija psihoseksualnega razvoja - Freud
Empirično ozadje: _____
_____
_____
_____
Kritike teorije: _____
_____
_____
_____
_____

Teorija psihosocialnega razvoja - Erikson
Empirično ozadje: _____
_____
_____
_____
Kritike teorije: _____
_____
_____
_____

Teorija miselnega razvoja - Piaget
Empirično ozadje: _____
_____
_____
_____
Kritike teorije: _____
_____
_____
_____

Teorija moralnega razvoja - Kohlberg
Empirično ozadje: _____
_____
_____
_____
Kritike teorije: _____
_____
_____
_____

Učni list 4: Uporaba psiholoških teorij za analizo razvojnih značilnosti oz. razmišljanja, doživljanja in ravnanja literarnih junakov

Razvojne značilnosti literarnih junakov

Navodilo: Izberi si tebi ljubo mladinsko delo ter v njem poišči junaka, čigar razmišljanje, doživljanje in ravnanje boš analiziral z vidika psihoseksualnega, psihosocialnega, miselnega ali moralnega razvoja (lahko le posamezni vidik).

Izbrani vir mladinske literature:_____

Napiši kratek povzetek dela in opiši junaka, ki bo predmet tvojega raziskovanja. Opiši njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje ter vse okoliščine, ki se ti zdijo pomembne za interpretacijo.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Interpretacija značilnosti ali ravnanja junaka z vidika (ustrezno podčrtaj) psihoseksualnega, psihosocialnega, miselnega, moralnega razvoja junaka zgodbe.

_____

_____

_____

Učni list 5: Povzemanje in refleksija o učenju

Samorefleksija

Navodilo: Odgovori še enkrat na spodnji bistveni vprašanji in napiši v kratkih stavkih, kaj vse si pridobil z omenjeno strategijo.

Kako lahko značilnosti posameznih obdobij osebnostnega razvoja povežemo s fazami, stopnjami in nivoji izbranih teorij štirih raziskovalcev: Freuda, Eriksona, Piageta in Kohlberga? Kako lahko posamezne faze, stopnje, nivoje izbranih štirih raziskovalcev povežemo z mladinsko književnostjo?

Kaj vse si pridobil v tej strategiji? Katere veščine kritičnega mišljenja si vadil?

_____

_____

_____

_____

Literatura in viri

1. Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). Psihologija. Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
2. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T. in Bratanič, B. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Rokus.

Teorije osebnosti – smeri v psihologiji: Kako različne psihološke smeri razlagajo duševne procese?

Nataša Krošel

Poglavje: Duševni procesi in osebnost

Učni sklop: Motivacija, čustva, zaznavanje, mišljenje, učenje in spomin ter teorije osebnosti

Bistveno vprašanje: Kako lahko z vidika posameznih psiholoških smeri razlagamo duševne procese in kako lahko ta spoznanja uporabimo na različnih področjih človekovega delovanja?
Kakšen je odnos med razlago in delovanjem posameznika?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- uporabljajo bistvene značilnosti štirih teoretskih perspektiv v psihologiji pri pojasnjevanju posameznih kategorij duševnih pojavov,
- sklepajo o odnosu med predpostavkami posameznih teorij in človekovim delovanjem,
- primerjajo različne teoretske perspektive v psihologiji z vidika pojasnjevanja posameznih pojavov, reševanja problemov ter prilagajanja posameznika obstoječemu družbenemu sistemu.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-25: dialoško sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij in teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov, napovedi in interpretacij,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija v skupini,
- predstavljanje idej in komunikacija s poslušalci.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove vsebinske in procesne cilje učne ure. Za ogrevanje jim za razmislek postavlja vprašanja in vodi diskusijo, denimo o tem, kako Maslow pojasnjuje motivacijo; nato učence spodbudi k razmisleku o aplikativni vrednosti omenjenih predpostavk o motivaciji, na primer v terapiji, vzgoji otrok, šolski praksi, partnerskih odnosih, industriji, propagandi itd.	V frontalnem pogovoru razmišljajo o tem, kako bi določen duševni pojav pojasnil pripadnik teoretske perspektive in kakšne metode in tehnike reševanja problemov bi uporabljal na področjih človekovega delovanja. V1, V2, S-25, S-32, S-35
2	Učence spodbudi, da se razdelijo v skupine in rešujejo **učni list 1 »Razlaga duševnih procesov z vidika različnih psiholoških smeri«.** Učitelj kroži od skupine do skupine in jim po potrebi pomaga ter jih usmerja pri razpravi. Po končanem delu učencem ponudi odgovore, ki so podani na **učnem listu 3 »Preglednica razlag različnih duševnih procesov z vidika različnih psiholoških smeri«.**	Delo poteka v skupinah po 4 učence. Vsaka skupina izbere enega izmed predlaganih pojavov in odgovarja na zastavljena vprašanja. V primeru ovir pri reševanju nalog se obrnejo na učitelja. Primerjajo odgovore in sestavijo poročilo za skupino, tako da predstavijo svoje delo, nato pa dodajo in razložijo še manjkajoče vsebine iz dobljenih odgovorov, ki jih ocenijo za pomembne. V1, V2, S-25, S-32, S-35, D2
3	Usmerja predstavitve ugotovitev skupin ostalim članom razreda. Učencem, ki podajo ugotovitve, da navodila za vodenje razprave. Za primer vodenja jim predstavi možna vprašanja, kot so: Ali bi kaj dodali? Ali se s čim ne strinjate? Ali vas je kaj presenetilo? Ali se s čim še posebno strinjate? Zakaj? Ipd.	V skupini izberejo učenca, ki predstavi njihove ugotovitve. Učenec, ki predstavi zaključke skupine, spodbuja ostale učence k evalvaciji le-teh in vodi razpravo. S-25, S-26, S-32, S-35, D3
4	Po predstavitvi skupin učitelj poglablja pridobljeno znanje in vodi razpravo z vprašanji, ki so na **učnem listu 2 »Sugestije za nadaljnjo razpravo«. Obravnava lahko le nekatera vprašanja.**	Sodelujejo pri razpravi. S-25, S-26, S-32, S-35

5	V frontalnem pogovoru spodbudi dijake v refleksijo dogajanja v skupini in njihovega lastnega učenja, npr: - Kako je potekalo delo v skupini, kakšne težave so se pojavile, v čem je prednost in v čem pomanjkljivost tovrstnega dela? - Kaj ste se naučili o sebi, o snovi? - Katere nejasnosti vam ostajajo? Razpravljajmo o njih. - Katere veščine kritičnega mišljenja ste urili?	Razmišljajo in se pogovarjajo o spodbujeni refleksiji. S-28, D1

Učni listi

Učni list 1: Razlaga duševnih procesov z vidika različnih psiholoških smeri

Razlaga duševnih procesov z vidika različnih psiholoških smeri

Spoznali ste že različne psihološke smeri. Danes boste natančneje raziskali, kako psihološke smeri razlagajo posamezne duševne procese, in nato razmislili, kako lahko ta spoznanja uporabimo na različnih področjih človekovega delovanja, na primer: vzgoja, izobraževanje, odnosi med partnerji, terapija, industrija, propaganda ...
Razporedite se v skupine po štiri in izberite enega izmed duševnih procesov: motivacija, učenje in pomnjenje, zaznavanje, mišljenje, čustvovanje.

Duševni proces:_____

Vedenjska smer

- Kako bi z vidika te smeri razložili duševni proces?

- Kako bi ta spoznanja uporabili pri vzgoji ali na katerih drugih področjih človekovega življenja?

Kognitivna smer

- Kako bi z vidika te smeri razložili duševni proces?

- Kako bi ta spoznanja uporabili pri vzgoji ali na katerih drugih področjih človekovega življenja?

Humanistična smer

- Kako bi z vidika te smeri razložili duševni proces?

- Kako bi ta spoznanja uporabili pri vzgoji ali na katerih drugih področjih človekovega življenja?

Psihoanalitična smer

- Kako bi z vidika te smeri razložili duševni proces?

- Kako bi ta spoznanja uporabili pri vzgoji ali na katerih drugih področjih človekovega življenja?

Učni list 2: Refleksija

Sugestije za nadaljnjo razpravo

1. Ste imeli probleme pri sklepanju iz razlage duševnega procesa na uporabo znanja? Pri kateri teoriji mnogo, pri kateri manj? Zakaj, mislite, je bilo tako?
2. Po katerih kriterijih bi bilo smiselno primerjati razlage, ki jih ponujajo različne psihološke smeri? Izpostavite bistvene razlike med temi razlagami.
3. S katero razlago duševnih procesov se najbolj strinjate? Navedite razloge. V raznovrstnih virih poiščite eksperimente s tega področja in jih kritično ovrednotite.
4. V katerih primerih in kako bi lahko uporabili pridobljena spoznanja?
5. Katere so prednosti in pomanjkljivosti posameznih praktičnih strategij, ki izhajajo iz posamezne psihološke smeri? Zakaj so nekatere strategije učinkovitejše od drugih?
6. Katera teoretična perspektiva v svojih predpostavkah implicira boljše prilagajanje posameznika obstoječemu družbenemu sistemu oz. pripomore pri ohranjanju obstoječega družbenega sistema? Katera teoretična perspektiva spodbuja kritično presojanje samoumevnih resnic in obstoječih razmer?

Učni list 3: Preglednica razlag duševnih procesov z vidika različnih psiholoških smeri, ki je namenjena primerjanju in presojanju

Preglednica razlag za primerjanje in presojanje

MOTIVACIJA

Vedenjska smer (prim. Hill, 2001, str.182)

Razlaga:
Preučujejo vlogo podkrepitev in kaznovanja. Motivacijo se lahko razlaga z vidika posledic vedenja. Podkrepitve spodbujajo določeno vedenje. Tako se vedenje, za katerega je posameznik zunanje motiviran prek pozitivnih podkrepitev, razvija in okrepi. Vedenje, ki mu sledi kazen, pa se preneha pojavljati, saj se posameznik želi izogniti negativnim posledicam, ki povzročajo strah, jezo in druga negativna čustva.

Uporaba:
Pristop vedenjske teorije učenja je močno vplival na 'motiviranje' ljudi na mnogih področjih:

- izobraževanje, kot je programirano učenje,
- zdravljenje ljudi z motnjami vedenja ali doživljanja, kot je sistematična desenzibilizacija za fobije, izoblikovanje vedenja za avtizem in ekonomija žetonov/bonov/ za hospitalizirane duševne bolnike,

- vzgoja otrok (Skinner: vzgoja otrok mora temeljiti na utrjevanju vedenja in ne na kaznovanju),
- oglaševanje, ker poudarja pomen ojačitev,
- Skinner je v svojih knjigah podal mnogo predlogov za manipuliranje vedenja v družbi na širokem planu,
- izdanih je bilo več knjig z nasveti, kako se samomotivirati za uspeh.

Kognitivna smer

Razlaga:
Poudarjajo pomen psihološke ravni motivacijskih vplivov na vedenje. Primeri kognitivnih in psihosocialnih motivacijskih dejavnikov so:

- radovednost, iskanje dražljajev,
- kognitivna skladnost,
- potreba po nadzoru in po doseganju,
- socialnomotivacijske potrebe (želja vesti se na socialno ustrezne načine) - gre za vedenje, ki je hkrati izzvano od zunaj in tudi motivirano od znotraj.

Sklepanje: motivacija je odvisna od intrpretacije situacij in prepričanj posameznika. Na primer, to, čemur posameznik pripisuje zasluge za svoj uspeh ali neuspeh, kako posameznik opravičuje, pojasnjuje, kakšne izgovore oblikuje, vpliva na njegovo motivacijo.

Praktična uporaba:
V terapevtskih praksah rekonstruirajo zgrešena mišljenja in zaznave, kar vpliva na motivacijo posameznika, še posebno če rekonstruirajo pripisovanje vzrokov dogodkom.

Partnerski odnosi: v primeru problemov v odnosu med partnerjema se identificira nefunkcionalna prepričanja, ki povzročajo in vzdržujejo problem, in se konstruira prepričanja, ki so bolj funkcionalna za reševanje problemov in ustvarjanje ustreznejšega odnosa.
Šolstvo: učitelj s trditvami in argumenti spodbudi kognitivno neskladnost pri učencu, ki poveča radovednost in spodbudi kognitivne procese.
Tisti učenci, ki jih vodi želja po uspehu, za svoj uspeh 'krivijo' notranje dejavnike, kot sta lasten napor in sposobnosti, za neuspeh pa pravijo, da je bil slučajen (premalo napora). Tako razvijajo prepričanje v osebno kontrolo - notranji lokus kontrole in pozitivni vzorec pripisovanja. Motivirani so, ko se čutijo sposobne, to pa jim daje moč, da se pred nadaljnjim neuspehom zaščitijo z razvijanjem novih strategij. Tisti s strahom pred neuspehom pripisujejo uspehe zunanjim, spremenljivim dejavnikom (sreči, lahki nalogi), neuspehe pa predvsem svojim nizkim sposobnostim, ki so stalne in nespremenljive. Pravimo, da razvijejo naučeno nemoč, za katero je značilen zunanji lokus kontrole in negativni vzorec pripisovanja. Učitelji in starši pri otroku lahko identificirajo lokus kontrole in v primeru zunanjega z odzivi na otroka delujejo na rekonstrukcijo negativnega vzorca pripisovanja dejavnikov uspeha.
Industrija, propaganda: ponavlja se trditve in 'samoumevna' prepričanja, ki spodbujajo posameznika k vedno večji uspešnosti, produktivnosti in potrošnji. Ta proces vplivanja na motivacijo posameznika le-ta dojema kot svoje svobodno izbiro in rezultat izbire sprejema kot samoumevno in kot svoje pristno hotenje.

Humanistična smer

Razlaga:
Humanistične ideje o motivaciji izhajajo iz poudarka enkratnih, tipično človeških motivacijskih dejavnikov. Maslowova hierarhija integrira vse druge teoretične pristope k motivaciji, vendar poudarja, da je za človekovo naravo temeljna želja po rasti in razvoju, da bi dosegel svoj polni potencial (samoaktualizacija). V njegovi teoriji hierarhije potreb (od nižje ravni temeljnih potreb do višjih psiholoških in aktualizacijskih) se oseba lahko pomakne k višjim, samo kadar so spodnje ravni sorazmerno zadovoljene.
Rogers poudarja, da posamezniki stremijo k dosežku svojega idealnega sebstva (jaza), ker so motivirani k samoizboljševanju.

Praktična uporaba:
Glavna aplikacija humanističnega pristopa je bila pri terapevtskih obravnavah za vsakogar, ki je trpel zaradi 'problemov z življenjem'. S terapijo, usmerjeno na klienta, spodbudijo, da razvije pozitivno samopodobo in premosti neskladja med svojim zaznanim jazom, resničnim jazom in idealnim jazom (Rogers). Če je terapevt v odnosu do klienta pristen, empatičen in ga prezpogojno pozitivno vrednoti, mu na ta način pomaga zadovoljiti osnovne potrebe do te mere, da lahko pride do izraza človekova temeljna potreba po rasti in razvoju, potreba, da bi udejanjil svoj polni potencial - samoaktualizacijo. Tako terapevt prispeva k rasti klientove motivacije.
Sklepanje:
Šolstvo, vzgoja: odrasli morajo otroku zadovoljiti osnovne potrebe - po sprejetosti in potrditvi (Maslow) in ga brezpogojno pozitivno vrednotiti (Rogers), da mu s tem ustvarijo pogoje, da se bo lahko razcvetel v vsej svoji polnosti, spoznaval in uresničeval vse svoje potenciale ter uresničeval temeljno željo po rasti in razvoju. Obstaja nevarnost, da zaradi težnje po pozitivnem vrednotenju odrasli zaidejo v nepristnost in zanikajo neprijetne in negativne strani odnosa ter da otrokom ne postavljajo trdnih mej, ki frustrirajo in zatirajo pristne težnje, in pričakujejo, da bo otrok sam od sebe ??????
Partnerski odnosi: če se partnerja brezpogojno pozitivno vrednotita, si omogočita, da v odnosu osebnostno rasteta. Tudi v tem primeru obstaja nevarnost, da zaradi težnje po pozitivnem vrednotenju zaideta v nepristnost in zanikanje neprijetnih in negativnih strani odnosa (npr. samo pozitivno mislimo in imejmo se radi, pa bo vse v redu).
Industrija propaganda: v primeru, da vodstvo podjetja skrbi, da zaposleni v okviru podjetja zadovoljujejo osnovne potrebe Maslowove herarhije potreb (visok dohodek, varnost, rekreacija, sprejetost in družabnost, uspešnost ...), se jim bo porajala notranja težnja po uresničevanju svojih potencialov.
V praksi pa zgleda, kot da bi idejo o temeljni potrebi po rasti in razvoju uporabili za povečevanje dobička. Rast osebnosti se enači s popolnostjo obvladovanja na raznih področjih delovanja (predvsem služba in videz) ne glede na posledice pri posamezniku in pri njegovih otrocih, kar prispeva k povečevanju dobička, potrošnje, pomanjkanju časa in k ustvarjanju predstave, da se napreduje z 'brezglavim' gnanjem in sprejemanjem meril družbe.

Psihoanalitična smer

Razlaga:
Freudove ideje o motivaciji temeljijo na nezavednih gonih, vzgibih, ki težijo k izražanju v družbi, ki jim postavlja omejitve (katere posameznik sprejme kot svoje pristno hotenje). Človek med odraščanjem in sprejemanjem družbenih pravil potlači mnogo različnih impulzov, teh impulzov pa ne obvlada popolnoma, saj se mu prikazujejo v sanjah, besednih spodrsljajih

ali nevrotičnem vedenju. Tako motivacija izvira iz dinamičnega boja med tremi vidiki pretežno nezavedne duševnosti:

- Ono - ki teži po sprostitvi dveh gonov, gona po spolnosti (Eros, življenjski instinkt) in gona po agresiji (Tanatos, instinkt smrti) ne glede na čas in prostor. Če se psihična energija iz gonov nakopiči in če se ne sprosti, povzroči notranji pritisk (podobno kot parni stroj). Tako sta spolnost in agresija biološka, instinktivna vpliva na vedenje.
- Jaz - ki si prizadeva nadzorovati Ono, tako da njegove težnje uskladi z realnostjo. Jaz je motiviran, da brani zavestno duševnost in družbo pred prepovedanimi impulzi Onega.
- Nadjaz - ki je motiviran za nadzorovanje Onega v skladu z moralnimi načeli in pritiska na Jaz, da izpolni njegove zahteve.

Vse, kar rečemo in storimo, ima vzrok in glavni vzroki vedenja izhajajo iz tistega dela duševnosti, ki se ga neposredno ne zavedamo. Različni deli nezavedne duševnosti so v stalnem boju, ko si razumski Jaz in moralistični Nadjaz prizadevata obrzdati Ono - izražanje spolnih in agresivnih vzgibov.

Praktična uporaba:

Terapija: namen psihoanalize je bil, da služi kot terapija za zdravljenje duševnih bolezni in motenj. Če glavni vzroki vedenja izvirajo iz dinamičnega boja med tremi vidiki duševnosti, iz dela duševnosti, ki se ga neposredno ne zavedamo, je pri zdravljenju treba ugotoviti nezavedni vzrok bolezni. Ko je z analizo sanj ali prostimi asociacijami nezavedni vzrok ugotovljen, lahko sledi zdravljenje s katarzo - sproščanjem potlačenih čustev, povezanih s problemom, tako da jih spravi 'ven na plan', da o njih razpravlja in jih na temelju zavedanja razreši. Ko se posameznik zaveda nezavednih vzgibov, pridobi nadzor nad njimi.

Vzgoja:

Vzgoja: Freud: »Vzgoja je nemogoč posel.«. Kljub temu glede vzgoje lahko iz predpostavk teorije potegnemo nekaj zaključkov. Starši s poznavanjem in razumevanjem razvoja strukturnih delov duševnosti pridobijo zavedanje o moči vzgibov pri otroku in njegove relativne nemoči ob kontroli le-teh. Enako pa se lahko zavedajo, kako pomembno je, da otrok ob srečevanju z realnostjo in zahtevami gradi svoj Jaz in z identifikacijo z njimi svoj Nadjaz. Ko na osnovi lastne duševne dinamike ustvarjajo odnos do sebe, otroka in okolja, sooblikujejo otrokove silnice duševnosti (npr: širino Jaza - obseg organiziranosti Onega, vsebino in moč Nadjaza, njegovo stopnjo destruktivnosti oz. konstruktivnosti).

ČUSTVA

Vedenjska smer

Razlaga:

Preučevali so le posamezne čustvene pojave: fobije, depresijo.

Teoretiki menijo, da fobije nastanejo, ko se prvotno nevtralen dražljaj poveže z neprijetnim ali travmatičnim doživetjem in tako postane strah vzbujajoči dražljaj. Klasični primer tega je primer 'Mali Albert', ki sta ga demonstrirala Watson in Raynor (1920).

Za depresivne ljudi domnevajo, da trpijo zaradi pomanjkanja pozitivnih podkrepitev, kar lahko privede do 'žalostnega' vedenja, ki je, kadar ga drugi opazijo, podkrepljeno s pozornostjo, ki jo pritegne. Ker pa se na dolgi rok ljudje izogibajo depresivnih ljudi, to samo privede do nadaljnjega pomanjkanja podkrepitev in začaranega kroga.

V okviru njihovih predpostavk bi lahko razložili izvor čustev:

- z vidika podkrepitvenih posledic za posamezne čustvene odzive (instrumentalno pogojevanje),
- z vidika povezave prvotno nevtralnega dražljaja z brezpogojnim dražljajem, ki vzbuja čustvene odzive (klasično pogojevanje),
- z vidika učenja čustvenih odzivov z opazovanjem tujih izkušenj (odzivov, dejanj in posledic), kot jih razlaga teorija modelnega učenja.

Praktična uporaba:

V terapevtski praksi se uporablja za zdravljenje motenj doživljanja, na primer fobij, predvsem s tehniko sistematične desenzibilizacije.

Sklepanje:

Vzgoja: pri odraščanju otrok je potrebno, da so vzgojitelji pozorni, katera čustva podkrepijo in kakšen model so na področju čustvenih odzivov v posameznih situacijah – so njihovi odzivi funkcionalni ali nefunkcionalni.

Propaganda, proizvodnja: s ciljem vplivanja na motivacijo posameznika se poveže zaželene odzive (potrošništvo, proizvodnja) z ugodnimi čustvi, z utrjevali, z ustreznimi modeli.

Kognitivna smer

Razlaga:

Čustvo, ki ga doživljamo, je odvisno od dveh dejavnikov: fiziološkega vzburjenja in naše interpretacije (ocene) dogodkov okrog nas. Če se nam v temni ulici nekdo približa, bodo v organizmu nastopile fiziološke spremembe, ki jih bomo interpretirali glede na situacijo. Od kognitivne ocene situacije (ki je odvisna od informacij in predhodnih izkušenj) je odvisno, katero čustvo bomo doživeli (v opisani situaciji najbrž strah), od fiziološke vzburjenosti pa je odvisno, kako močno bo čustvo.

Praktična uporaba:

Terapija: značilna je uporaba Ellisove razumsko čustvene terapije za rekonstruiranje zgrešenega mišljenja in zaznav pri depresijah. Z rekonstrukcijo kognitivne ocene situacij se spreminja doživljanje čustev.

Izobraževanje, vzgoja: v procesu izobraževanja učitelj nudi učencu možnost, da identificira zdravorazumska, nefunkcionalna prepričanja in kognitivne ocene situacij in jih rekonstruira. Tako učenec spreminja svoje čustvene odzive.

Partnerski odnos: v primeru problemov med partnerjema se identificira potencialne nefunkcionalne ocene situacij, ki povzročajo močna, neobvladljiva ali nefunkcionalna čustva in se jih nadomesti s takšnimi, ki povzročajo čustva, ki so ustreznejša glede na funkcionalnost v problematičnih situacijah.

Humanistična smer

Razlaga:

Govorijo predvsem o pogojih, v katerih človek doživlja tesnobo.

Rogers je trdil, da je potreba vsakega človeka, da od drugih ljudi prejema pozitivno vrednotenje – ljubezen, čustveno naklonjenost ali pa celo spoštovanje. Ker je to resnična potreba in ne le nekaj, brez česar lahko shajamo, postane vsakomur zelo pomembno, da si zagotovi to naklonjenost. V nekaterih primerih lahko postane to tako pomembno, da ovira ali onemogoči zadovoljevanje potreb po samoaktualizaciji. Tako začno pri človeku nastajati

težave. Kadar človek zaradi tega, da bi izpolnil pogoje za pozitivno vrednotenje, ravna na načine, ki mu onemogočajo samoaktualizacijo, h kakršni stremi in jo ceni, se v njem razvije občutek ogroženosti. To povzroči nastanek anksioznosti/tesnobe, kajti človek se (vsaj nejasno) zave, da njegova dejanja niso usklajena z njegovimi vrednotami.
Rogers je tudi odkril, da so mnogi njegovi bolniki imeli zelo izrazito predstavo o tem, kakšni želijo biti (idealni jaz), ki pa se je zelo razlikovala od njihove predstave o tem, kakšni dejansko so. Čim večja je bila razlika med idealnim jazom in realnim jazom klienta, tem večjo tesnobo in več strahu je doživljal.

Praktična uporaba:
Terapija: Rogers je bil prepričan, da so ljudje sposobni rešiti svoje probleme in čustvene težave (tesnobo), če so le osvobojeni potrebe po iskanju odobravanja in če jih neka oseba brezpogojno pozitivno ceni in sprejema. Zato je naloga terapevta, da klientu zagotovi tak odnos. Pogoj, da terapevt to lahko naredi, pa je, da je do klienta zelo sprejemajoč ter zelo pristen in iskren. Tak odnos pogosto povzroči trajno spremembo v načinu doživljanja in življenja osebe.
Sklepanje:
Partnerski odnosi: ni potrebno, da brezpogojno pozitivno vrednotenje zagotovi le psiholog. Lahko ga nudi katera koli oseba, s katero vzpostavi odnos. Bolj ko se partnerja pozitivno vrednotita, bolj sta v odnosu zadovoljna in bolj sta sposobna reševati svoje probleme in čustvene težave.
Vzgoja: otroku mora roditelj zagotoviti brezpogojno pozitivno vrednotenje, zato da je v odraslosti razmeroma osvobojen in ni pretirano obremenjen s potrebo po iskanju sprejetosti, odobravanja in z doživljanjem frustracije, ker energije ne usmerja v osebnostno rast.

Psihoanalitična smer

Razlaga:
Freudovo osrednje zanimanje na področju čustev je bil problem tesnobe. Več o tem glej učno strategijo: *Poglabljanje znanja o psihoanalizi po Freudu, učni listi 1, 4 in 5.*

Praktična uporaba:
Terapija: realna nevarnost je nevarnost, ki jo poznamo, realna tesnoba (strah) je tesnoba pred takšno znano nevarnostjo. Nevrotična tesnoba je tesnoba pred nevarnostjo, ki je ne poznamo. Nevrotična nevarnost je torej nevarnost, ki jo je treba šele odkriti. Analiza nas je poučila, da gre za nagonsko nevarnost. Če to nevarnost, ki je Jazu neznana, spravimo v zavest, zabrišemo razliko med realno in nevrotično tesnobo in lahko drugo obravnavamo tako kot prvo.

Zaznavanje

Vedenjska smer

Razlaga:
Področja ne preučujejo in se ne sprašujejo o možnih motnjah in aktivni vlogi posameznika pri procesu zaznavanja.
V okviru njihovih predpostavk lahko sklepamo, da je posameznik v procesu zaznavanja pasiven in da se informacije, prejete s čutili, nespremenjeno odslikavajo v njegovi notranjosti.

/

Kognitivna smer

Razlaga:
Kognitivne procese vključno z zaznavnimi procesi so postavili v središče preučevanja. S prihodom računalnika je kognitivna psihologija dobila terminologijo in metaforo, ki ju je potrebovala za raziskovanje človekove duševnosti. Kognitivna psihologija primerja človekovo duševnost z računalnikom in meni, da smo tudi mi obdelovalci informacij. Zaznavanje je del duševnih procesov, ki se nahajajo med dražljaji, ki jih prejmemo, in odgovori, ki jih dajemo. Poudarjajo dejavnike v konstrukciji realnosti, ki presegajo informacije, prejete s čutili. Zaznavanje pojmujejo (kot je Gregoryjeva teorija) kot zelo aktiven proces, pri katerem posameznikovo preteklo znanje, pričakovanja in stereotipi iščejo čutilne podatke, da 'dopolnijo sliko'. Pri zaznavanju presegamo razpoložljive čutilne informacije, na primer nedokončanih slik perspektive, zaznavne naravnanosti ipd. Prizadevajo si razložiti vlogo mentalnih procesov v vplivanju/organiziranju vidnih dražljajev, v socialnem zaznavanju (npr. učinke stereotipov na medosebno zaznavanje).

Praktična uporaba:
Terapije: uporaba Ellisove razumsko čustvene terapije za restrukturiranje zgrešenih zaznav pri depresijah.

Humanistična smer

Razlaga:
Procese zaznavanja je preučevala smer, ki spada med humanistične teorije in se imenuje geštalt, kar pomeni celosten. Geštaltni psihogi (kot sta Wertheimer in Koffka) so bili prepričani, da imajo možgani prirojene lastnosti organiziranja, s katerimi strukturirajo, urejajo in koherentno osmislijo občutke iz okolja.
Organizacija čutilnih dražljajev vedno poteka v najbolj enostavni in stabilni obliki. Organizacija bo vedno kar se da 'dobra', npr.:

- zaznani vzorci ali figure bodo vedno taki, da zahtevajo čim manj opisnih informacij,
- nevidne ali manjkajoče dele slike bomo predvideli iz vidnih delov na najbolj ekonomičen način.

Zaznavno združenje in odkrivanje potez dosežemo z načeli organiziranja zaznav, kot so načelo lika in podlage, načelo podobnosti, bližine, strnjenosti ali dobre smeri, zaprtosti ali dopolnitve in gibanja ali skupne usode.

Praktična uporaba:
Spoznanja glede organiziranja zaznav uporabljajo na različnih področjih industrije, ki se ukvarja z oblikovanjem.

Psihoanalitična smer

Razlaga:
Glede zaznavnih pojavov si Freud prizadeva razumeti napačne zaznave, ki ga zanimajo kot pripomoček za spoznavanje nezavednega. Napačne zaznave so za Freuda eno izmed področij spodrsljajev v vsakdanjem življenju. Napačne zaznave niso tako naključne in brez pomena, kot se sprva zdijo, ampak prej nasprotno. Gre za pojave, ki jih motivirajo nezavedne težnje. Napačno lahko slišimo ali preberemo nekaj, kar smo si potiho želeli ali o čemer smo ravnokar razmišljali.

Praktična uporaba:
Terapija: napačne zaznave Freud uporablja za spoznavanje nezavednih teženj.

Učenje in spomin

Behavioristična smer

Razlaga:
Učenje je utrjevanje določenih povezav med dražljaji in odzivi. Pripadniki vedenjske smeri so bili prepričani, da je večina vsega vedenja naučena po rojstvu iz okolja. Posameznik je vsota naučenih odzivov. Preučevali so zakone učenja in si prizadevali razviti teorije učenja, kot so klasično in instrumentalno pogojevanje. Kasneje so preučevali še modelno učenje. Te vrste učenja so skušali uporabiti za razlago vsakega vedenja.

Praktična uporaba:
Pristop je ustvaril mnogo praktičnih aplikacij za izobraževanje, kot je programirano učenje.
Spoznanja se lahko uporabijo za samomotiviranje pri učenju.
Pri vzgoji otrok se principe učenja uporablja za trening zaželenih vedenj in ugašanje nezaželenih, v šoli za trening učnih navad.
Terapija: glej strategijo: *Kako nastanejo duševne motnje in kako jih zdraviti.*

Kognitivna smer

Razlaga:
Kognitivni psihologi menijo, da vedenjska smer zanemarja pomembne duševne procese, ki so prisotni v učenju. Prizadevali so si razložiti spomin, npr. tristopenjski model spomina (Atkinson, Shiffrin, 1986), to je model vnosa, hrambe in izgube informacij.

Praktična uporaba:
Razvili so mnemo tehnike za izboljšanje spomina.

Humanistična smer

Razlaga:
Tega vidika duševnosti ni preučevala,
Eden izmed možnih sklepov: posameznik, ki ni v zadostni meri zadovoljil potrebe na nižji ravni, se uči pretežno z namenom, da zadovolji ali potrebe po preživetju ali pa psihosocialne potrebe po varnosti, sprejetosti, potrditvi. Učenje ni samo sebi namen, ampak je namenjena zadovoljitvi osnovnih potreb. Ko posameznik zadovolji osnovne potrebe v zadostni meri, pa se uči, ker čuti potrebo po raziskovanju, spoznavanju, ker mu le-to postaja samo po sebi pomembno in ker želi uresničiti svoje potenciale.

Praktična uporaba:
Sorazmerno zadovoljene osnovne potrebe in pozitivno samovrednotenje so pogoji, ki morajo biti izpolnjeni, da se posameznik uči zaradi kognitivnih potreb.

Psihoanalitična smer

Razlaga:
Podobno kot pri zaznavanju govori Freud o procesu spomina, ki je lahko kazalnik nezavednih duševnih konfliktov in travm. Pozabljanje nastaja zaradi potlačitve.
Iz njegove teorije bi lahko sklepali, da se učimo moralnih zahtev z identifikacijo s starši.
Odzive obvladuje načelo ugodja in se jih učimo po principu soočanja z realnostjo – posledicami svojih dejanj.
Kot odrasli se lahko učimo z uvidom notranje dinamike – boja sil v duševnosti (konfliktov, travm, pogojenosti z načelom ugodja).

Praktična uporaba:
Terapije: vzrok motenj naj bi bilo neko preteklo mučno doživetje, ki se ga oseba ne more spomniti.

MIŠLJENJE

Behavioristična smer

Razlaga:
Področja ne preučujejo in v okviru njihovih predpostavk ni možno sklepati o značilnostih procesov mišljenja.

/

Kognitivna smer

Razlaga:
Pomemben je prispevek na področju razvoja s Piagetovo stopenjsko teorijo kognitivnega razvoja in na področju raziskav kognitivnih procesov. Kognitivni procesi (predvsem mišljenje) so odgovorni za funkcionalnost oz. nefunkcionalnost posameznikovega vedenja.

Praktična uporaba:
Terapije: Namen terapij je ozdraviti ali ublažiti temeljne duševne vzroke bolezni z restrukturiranjem neprilagojenih miselnih procesov, ki bolezen povzročajo. Kognitivne terapije imajo namen spremeniti način, na katerega ljudje razmišljajo o sebi in svojem okolju, da preprečijo nelogične ali nerazumne misli in omogočijo mišljenju, da nadzoruje vedenje in čustva. Kognitivni terapevti se osredotočajo na sedanje mišljenje.
Vse imajo za cilj, da spremenijo miselne procese (kognitivni del) in da spremljajo učinkovitost tega v vsakdanjem vedenju (vedenjski del).
Backova terapija (Beck idr., 1979) odkriva in restrukturira klientovo napačno mišljenje. Terapevt izziva klientove predpostavke, tako da blago opozarja na napake v logiki in na neposredne dokaze v njegovem življenju.
Elisova – razumsko-čustvena terapija poteka kot odkrivanje posplošenih iracionalnih ali napačnih prepričanj (kot so: 'Pri vsem kar delam morem biti uspešen' ali 'Vsi me morajo imeti radi'). Nato klienta energično in tehtno prepričuje, da jih spremeni, pogosto s preizkušanjem realnosti, in da jih zamenja z bolj razumnimi prepričanji.
Meichenbaum (1975) predstavlja, da mnoge probleme povzročajo negativni, nerazumni in

samopogubni notranji dialogi – posamezniki lahko sami sebe nagovorijo v nefunkcionalna vedenja z mislimi, kot so 'Tega ne morem narediti' ali 'Nekaj bo narobe'. Terapija odkriva te neustrezne notranje dialoge in klienta pripravi do tega, da jih nadomesti z ustreznejšimi notranjimi trditvami, kot so 'To lahko naredim', tako da jih verbalno ponavlja, dokler ne postanejo ponotranjene, naravne in samousmerjajoče.
Kelly (1955) najprej s klientom odkrije njegove osebne konstrukte (način gledanja na svet), nato pa jih s klientom spreminjata ali 'naredita bolj ohlapne', da postanejo bolj pravilni (realni) in funkcionalni.
Razvil je terapevtsko tehniko za ugotavljanje delovanja klientovega sistema osebnih konstruktov in je z njimi ugotavljal, kakšne načine razumevanja sveta klient uporablja. Vse to terapevtu omogoči razumeti klientov problem. Na primer: če neki zelo nevrotičen klient za druge ljudi dosledno rabi osebne konstrukte, kakršen je 'varno/ogrožujoče', in če se na njegovi repertoarni mreži vidi, da večino pomembnih ljudi v svojem življenju doživlja kot ogrožujoče, potem verjetno živi v stalnem stresu. To pa seveda lahko pomembno prispeva k njegovi nevrotski motenosti. Vsakega človeka, ki rabi konstrukt varen/ogrožujoč, seveda ne bi avtomatično diagnosticirali za nevrotičnega, saj bi to bilo odvisno tudi od množice drugih stvari. Vendar pa ta informacija pomembno prispeva k terapevtskemu razumevanju klienta.
Partnerski odnosi: v primeru problemov v odnosu med partnerjema se identificira nefunkcionalna prepričanja, ki povzročajo in vzdržujejo problem, in se konstruira prepričanja, ki so bolj funkcionalna za reševanje problemov in ustvarjanje ustreznejšega odnosa.
Izobraževanje: Piagetovo teorijo so aplicirali, da bi izboljšali metode izobraževanja.

Humanistična smer

Razlaga:
Poudarjali so procese, ki so specifični za človeka – zavestno duševno doživljanje, katerega del je tudi mišljenje, ki je uvrščeno na nivo višjih potreb.

Praktična uporaba:
Kognitivne potrebe je Maslow uvrstil med višje potrebe. Na temelju tega lahko sklepamo, da je potrebno posamezniku (npr. otroku) zadovoljiti osnovne potrebe, če želimo, da se mu vzbudi naravna potreba po spoznavanju in raziskovanju.

Psihoanalitična smer

Razlaga:
Na temelju predpostavk psihoanalize lahko *sklepamo,* da je mišljenje, glavno orodje Jaza, pogosto v 'službi' načela ugodja (Ono) in zahtev Nadjaza. Kot rezultat močnejših konfliktov med Onim in Nadjazom nastajajo obrambni mehanizmi. Ljudje nismo tako objektivni misleci, kot si domišljamo oz. kakršno iluzijo si ustvarja Jaz.
Z uvidom in razumevanjem konfliktov med nezavednimi vidiki duševnosti pridobivamo več samonadzora: »Kjer je Ono, tam mora biti tudi Jaz.« (Freud, 1933)

Praktična uporaba:
Z zavedanjem subjektivnosti presojanja lahko načnemo' naše samoljubno prepričanje o objektivnem spoznavanju resnic, ki nam med drugim prinaša varnost, gotovost in strukturo v nepredvidljivo življenje in identiteto.

Literatura in viri

1. Freud, S. (2001). Inhibicija, simptom in tesnoba. Ljubljana, Problemi 1-2/2001, letnik XXXVIV.
2. Hill, G. (2001). Psihologija/Shematski pregled. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
3. Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Drugo poglavje

6 ČLOVEK V DRUŽBENEM OKOLJU

- Spolne vloge in spolni stereotipi: *Smo dekleta in fantje res različni?* (Mojca Logonder)
- Napake socialnega zaznavanja: *Ali obleka res 'naredi' človeka?* (Mojca Logonder)
- Socialne vloge: *Kako lahko pojasnimo »temno plat človeka«?* (Alenka Kompare)
- Socialne vloge: *Ali je življenje igra, v kateri igramo vsak svojo vlogo, in zakaj to počnemo?* (Nataša Krošel)
- Medosebni odnosi – agresivnost: *Zakaj so ljudje lahko nasilni do svojih bližnjih?* (Mojca Logonder)

Spolne vloge in spolni stereotipi: Smo dekleta in fantje res različni?

Mojca Logonder

Poglavje: Stališča, stereotipi in predsodki, Socialne vloge, Oblikovanje identitete

Učni sklop: Socialna psihologija

Bistveno vprašanje: So dekleta res drugačne od fantov oz. ali so fantje res drugačni od deklet?

Različice: Na katerih področjih se kažejo razlike med spoloma?
Odkod izvirajo te razlike – ali so biološko določene ali socialno oblikovane?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo in pojasnijo pojma spolna vloga in spolni stereotip,
- izgrajujejo razumevanje oblikovanja spolnih vlog in izvorov spolnih stereotipov,
- kritično presojajo vlogo socialnih dejavnikov pri širjenju in utrjevanju spolnih stereotipov,
- raziščejo in analizirajo spolne stereotipe sošolcev,
- spoznavajo vpliv spolnih stereotipov na vedenje,
- načrtujejo preprost eksperiment za ugotavljanje spolnih stereotipov pri učiteljih.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali preiskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,
- S-21: kritično branje: razjasnjevanje ali kritiziranje besedil,

- S-26: dialektično sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:
- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove učencem, da bodo v učni uri ugotavljali razlike med »moškimi« in »ženskimi« deli in ugotavljali, zaradi česa obravnavamo nekatera dela kot »ženska« in druga dela kot »moška« ...	Učenci preiskujejo lastna prepričanja o spolnih vlogah in njihovem izvoru. Ugotavljajo, katera dela veljajo za »moška« in katera za »ženska«, in razpravljajo o tem, kaj naredi določena dela »moška« in kaj »ženska« dela.
	Spodbudi jih k razmisleku in individualnemu odgovarjanju na **učni list 1 »Razumevanje spolnih vlog in oblikovanje pojma spolna vloga«** in povabi k pogovoru o razlikah med spoloma.	Učenci individualno odgovorijo na vprašanja na učnem listu 1. Šele ko vsi odgovorijo na vprašanja in o njih razmišljajo, sledi razprava.
	Skozi razpravo učitelj vpelje pojem spolna vloga in ga pojasni. S tem ko spodbudi razpravo o splošnih prepričanjih o vlogah moških in žensk, pa pri dijakih izzove ozaveščanje prisotnih predpostavk.	Skozi razpravo oblikujejo pojem spolna vloga in navajajo primere različnih spolnih vlog. Hkrati ozaveščajo lastne predpostavke o spolnih vlogah, analizirajo, na kakšni osnovi so zgradili svoja stališča in s kakšnimi argumenti jih podkrepljujejo. V1, S-1, S-28, S-30, D1
2	Učence usmeri k delu v dveh skupinah; v vsaki naj bo približno polovica deklet in polovica fantov. Članom vsake skupine pokaže pripravljeni opis hipotetične osebe – skupini 1 opis moškega, skupini 2 pa opis ženske in potem opise pospravi. Poskrbi, da člani iz prve in druge skupine opisov ne morejo primerjati in ugotoviti, da se opisa hipotetičnih oseb razlikujeta le v oznaki spola.	Učenci preberejo podani opis osebe in si skušajo to osebo čim bolj živo predstavljati. Nato individualno ocenjujejo predstavo o izraženosti določenih lastnosti pri tej hipotetični osebi. (Med seboj ne smejo komunicirati predstavniki prve in druge skupine, da ne bi ugotovili, da se opisa razlikujeta le v oznaki spola).

	Dijakom naroči, naj si skušajo opisano hipotetično osebo čim bolj živo predstavljati. Dijake spodbudi k reševanju **učnega lista 2 »Eksperiment – različica navodil za prvo ter za drugo skupino«.**	Potem vsaka skupina izračuna povprečje za posamezno ocenjevano lastnosti in ga vriše v semantični diferencial. Skupina 1 (moški opis) izriše semantični diferencial z modro, skupina 2 (ženski opis) pa z rdečo barvo.
	Organizira statistično obdelavo in grafično prikazovanje dobljenih ocen. Spodbudi presojo o ugotovitvah ali obstajajo spolni stereotipi tudi pri dijakih v njihovem razredu, in razpravo o vzrokih razhajanj v ocenah med skupinama. V drugem delu (učni list 2, alineja e) jim predstavi opis oseb za obe skupini in spodbudi razpravo o tem, zakaj tolikšne razlike v percepciji oseb, ki se razlikujeta le po spolu. Usmerja razpravo o oblikovanju in funkciji spolnih stereotipov in spodbudi preverjanje ugotovitev v literaturi z razmišljujočo skepso.	Učenci primerjajo prikaza lastnosti za obe osebi, ugotavljajo, kje so razhajanja in kje so vzroki za tolikšne razlike v ocenah med skupinama. Spoznajo, kako pomembna za oblikovanje vtisa o lastnostih osebe je oznaka njenega spola (oznaka spola sodi med središčne osebnostne poteze). Šele proti koncu vaje (učni list 2, točka e) se seznanijo z opisom osebe pri nasprotni skupini in spoznajo, da so razlike v ocenah predvsem odraz spolnih stereotipov. Razpravljajo o vlogi in oblikovanju spolnih stereotipov. Seznanijo se z literaturo, ki obravnava ugotavljanje spolnih stereotipov in spolnih vlog (in je navedena v virih) in primerjajo svoje ugotovitve z ugotovitvami znanstvenikov v virih. V2, V4, V5, S-2, S1-8, S-28, S-35, D2, D3
3	Učence usmeri k delu v dveh skupinah, v vsaki naj bo približno polovica deklet in polovica fantov. Prvi skupini učitelj razdeli dele berila »za Mojce«, drugi skupini pa dele berila »za Andreje«. Napoti jih k natančnemu branju predloženih besedil z namenom, da bodo kasneje lahko odgovorili na zastavljena vprašanja z **učnega lista 3 »Analiza vloge šole pri oblikovanju in utrjevanju spolnih stereotipov«.** Učitelj usmerja diskusijo o upravičenosti delitve beril po spolu in spodbuja učence k navajanju argumentov za svoje stališče.	Učenci se ponovno razdelijo v dve skupini (če sedijo že razdeljeni v skupine od prej, pa to ni potrebno). Aktivno preberejo predložena besedila – prva skupina besedilo iz dela berila »za Andreje«, druga skupina pa iz dela berila »za Mojce«, potem pa diskutirajo o vprašanjih na učnem listu 3 in skušajo oblikovati odgovore skupine na predložena vprašanja. Diskutirajo o upravičenosti delitve osnovnošolskih beril po spolu in argumentirajo, zakaj so za takšno prakso oz. proti njej. Nekdo iz skupine v frontalni razpravi predstavi ugotovitve svoje skupine ostalim članom razreda. Razpravljajo o vlogi šole pri oblikovanju in utrjevanju spolnih vlog in spolnih stereotipov. V3, S-1,S-18, S-21, S-35, D2, D3

4	Učence spodbudi k delu z **učnim listom 4 »Kritična analiza spolnih stereotipov v sodobni družbi«** in vodi razpravo. Učence spodbuja k izmenjavi mnenj, izražanju stališč in pogledov, kritični analizi vloge socializacijskih dejavnikov pri oblikovanju spolnih stereotipov in raziskovanju funkcije spolnih stereotipov. Uči jih argumentirati svoja stališča oz. navajati kakovostne dokaze v podporo svojih trditev.	Učenci v parih odgovarjajo na zastavljena vprašanja z učnega lista 4, kasneje svoje poglede predstavijo v frontalni razpravi, ki jo vodi učitelj. Presojajo, kateri dejavniki vplivajo na oblikovanje spolnih vlog, in razpravljajo o njihovi vlogi, utemeljujejo, zakaj so spolne vloge stereotipi, in s konkretno izkušnjo podkrepijo prepričanje, da nas spolne vloge silijo v določeno obnašanje in vplivajo na naše doživljanje. Analizirajo, zakaj socializatorji utrjujejo spolne stereotipe in kako, ter raziskujejo vlogo spolnih stereotipov v socialnem življenju. Ob tem se učijo komunicirati, izražati svoja stališča in jih podkrepiti s kakovostnimi dokazi. V 5, S-12, S-35, D2
5	Učitelj tiste učence, ki jih obravnavana tema bolj zanima, spodbudi, naj za domačo nalogo načrtujejo preprost eksperiment (npr. za ugotavljanje spolnih stereotipov pri njihovih učiteljih ...). Usmeri jih k reševanju **učnega lista 5 »Spolni stereotipi pri učiteljih in njihov vpliv na ocenjevanje znanja in vedenja učencev ter analiza novo pridobljenih spoznanj«** in spodbuja k argumentiranju svojih stališč in presoji kakovosti argumentov.	Tisti učenci, ki jih obravnavana tema bolj zanima skušajo doma načrtovati preprost eksperiment za preverjanje spolnih stereotipov pri svojih učiteljih. (Pri tem se lahko zgledujejo po učnem listu 2 ali iščejo svoje, izvirne poti dokazovanja predpostavk s pomočjo eksperimenta). Presojajo vpliv spolnih stereotipov pri učiteljih na ocenjevanje in navajajo argumente o škodljivosti stereotipiranja. Pomembno je, da kritično evalvirajo, s kakšnimi argumenti večinoma podpirajo svoje sklepe, in se učijo (ustreznejšega) argumentiranja. Kritično presojajo spreminjanje stereotipne podobe moškega in ženske v sodobnem času in se pri tem opirajo na raziskave J. Muska ter na druge vire o ugotovljenih spolnih stereotipih. Ob koncu vaje povzamejo nova spoznanja in presojajo uporabnost novih znanj. V6, S-11, S-12, S-18, S-26, S-35, D1, D3

Učni listi

Učni list 1: Razumevanje spolnih vlog in oblikovanje pojma spolna vloga

Kaj se v družbi pričakuje od fantov in kaj od deklet?

Navodilo: Pozorno preberite besedilo, razmislite in vsak zase odgovorite na podana vprašanja. O odgovorih med seboj ne razpravljate, o njih se boste pogovorili skozi razpravo, ki sledi po odgovarjanju.

1. Zamislite si, da boste silvestrovali v planinski koči, kjer boste dober teden preživeli skupaj z vrstniki obeh spolov. Do koče se ni mogoče pripeljati z avtom. Vse potrebno za življenje in zabavo boste v nahrbtnikih prinesli iz doline. Pred kočo so v skladovnici zložena drva, ki pa jih bo potrebno še razžagati in razcepiti na polena. Ker v koči že dolgo ni bilo nikogar, vi pa boste s prijatelji v njej ostali ves teden, jo je treba temeljito počistiti, preobleči posteljnino, pa tudi okrasiti za novoletno zabavo ...

Zapišite, kaj se v družbi pričakuje od fantov in kaj od deklet? (Kdo bo najverjetneje nosil težji nahrbtnik iz doline, kdo čistil, kdo žagal drva ...).

Fantje: _____

Dekleta: _____

2. V kolikšni meri se v dejavnostih, ki ste jih pripisali fantom in dekletom, odraža tradicionalna delitev del na »moška« in »ženska« dela? Pojasnite.

_____

3. Katera se vam zdijo tipično »moška« in katera »ženska« dela?

_____

4. *[73] Raziščite med vrstniki njihova stališča o tem, ali bi lahko mati v enostarševski družini otroku predstavljala tudi vlogo očeta (in obratno – oče vlogo matere)? Vsakdo naj svoje stališče utemelji! Ovrednotite dokaze, s katerimi so vrstniki utemeljili svoje prepričanje.[74]

_____

5. Zakaj določena dela označujemo kot »moška«, druga pa kot »ženska«? (Katere spolne vloge so biološko določene in katere socialno ustvarjene?) Na kakšni osnovi ste zgradili svoje stališče – s katerimi dokazi ga skušate podkrepiti?

_____

73 Naloga z zvezdico je namenjena bolj sposobnim in motiviranim dijakom.

74 Predpostavka je, da učenci poznajo vrste dokazov ter njihove prednosti in pomanjkljivosti. Več o tem glejte v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 208-210.

6. Ali prepričanja o vlogah moških in žensk držijo za vse posameznike določenega spola? Utemeljite! _____

_____

(Sledi pogovor o razlikah med spoloma, v katerem učitelj vpelje pojem spolna vloga in ga pojasni učencem.)

Učni list 2: Eksperiment za dokazovanje obstoja spolnih stereotipov v vašem razredu

Eksperiment – navodila za prvo skupino

a) Skušajte si čim bolj živo predstavljati osebo, ki je podana z naslednjim opisom:

Srečen, prijateljski, pozitiven, vztrajen, hvaležen, konzervativen, moški

b) Potem skušajte vsak zase oceniti na 7-stopenjski lestvici, koliko se vam hipotetična oseba zdi:

	1 = nič, minimalno	malo	malo	zelo srednje	nekoliko	precej	7 = zelo, maksimalno
pameten	1	2	3	4	5	6	7
pustolovski	1	2	3	4	5	6	7
predan družini	1	2	3	4	5	6	7
zvest	1	2	3	4	5	6	7
iskren	1	2	3	4	5	6	7
čustven	1	2	3	4	5	6	7
gospodovalen	1	2	3	4	5	6	7
predan delu (službi)	1	2	3	4	5	6	7
zanesljiv	1	2	3	4	5	6	7
močan (psihično trden)	1	2	3	4	5	6	7

c) Potem ko ste najprej na hitro vsak zase individualno ocenili predstavo o hipotetični osebi, izračunajte povprečje cele vaše skupine (polovice razreda) za posamezno ocenjevano lastnost in dobljeno povprečje ocen vrišite v semantični diferencial.

Eksperiment – navodila za drugo skupino

a) Skušajte si čim bolj živo predstavljati osebo, ki je podana z naslednjim opisom:

srečna, prijateljska, pozitivna, vztrajna, hvaležna, konzervativna, ženska

...

b) Potem skušajte vsak zase oceniti na 7-stopenjski lestvici, koliko se vam hipotetična oseba zdi:

	1 = nič, minimalno			zelo srednje			7 = zelo, maksimalno
		malo	malo		nekoliko	precej	
pametna	1	2	3	4	5	6	7
pustolovska	1	2	3	4	5	6	7
predana družini	1	2	3	4	5	6	7
zvesta	1	2	3	4	5	6	7
iskrena	1	2	3	4	5	6	7
čustvena	1	2	3	4	5	6	7
gospodovalna	1	2	3	4	5	6	7
predana delu (službi)	1	2	3	4	5	6	7
zanesljiva	1	2	3	4	5	6	7
močna (psihično trdna)	1	2	3	4	5	6	7

c) Potem ko ste najprej na hitro vsak zase individualno ocenili predstavo o hipotetični osebi, izračunajte povprečje cele vaše skupine (polovice razreda) za posamezno ocenjevano lastnost in dobljeno povprečje ocen vrišite v semantični diferencial.

Skupna navodila za obe skupini v nadaljevanju

a) Povprečne ocene skupine 1 (opise moškega) izrišite z modro, ocene skupine 2 (opise ženske) pa z rdečo barvo.

Primerjate prikaza semantičnega diferenciala osebnostnih lastnosti za obe hipotetični osebi (pri obeh skupinah).

V katerih lastnostih so največja razhajanja? _____

_____

V čem vidite vzroke za razhajanja? _____

_____

Izračunajte še povprečne ocene glede na spol znotraj vsake skupine.

Ali ste znotraj vaše skupine opazili kaka razhajanja v ocenah deklet in fantov? (Če da, pri katerih lastnostih.)

_____

V skupinah razpravljate, kateri dejavniki so povzročili razlike med skupinama. Ugotovitve zapišite. Razvrstite dejavnike v širše kategorije.[75]

_____

b)[76] S pomočjo psihološkega znanja o stereotipih skušajte pojasniti, kakšne razlike v percepciji povzroči zamenjava ene (centralne) osebnostne lastnosti – oznaka spola. Ali bi bile razlike tako velike, če bi zamenjali neko drugo osebnostno lastnost (npr. srečen)? Naredite eksperiment v kakšnem drugem razredu! Utemeljite svoje ugotovitve. Primerjajte jih s spoznanji o vlogi centralnih in perifernih osebnostnih potez v procesu socialnega zaznavanja v psihološki literaturi.

_____

Presodite, koliko lahko pričakovanja in prepričanja o spolnih vlogah (in primernem vedenju ter lastnostih za določen spol) vplivajo na to, da se oseba začne obnašati v skladu s pripisanimi lastnostmi. Utemeljite svoje presoje. _____

_____

Kaj doživlja človek, ki se ne vede v skladu s spolnimi stereotipi? Od česa je odvisno njegovo doživljanje?

_____

Ali ste se kdaj znašli v situaciji, ko ste ravnali v nasprotju s spolnimi stereotipi (oz. ste bili priča ravnanju osebe, ki je ravnala v nasprotju s pričakovanji družbe)? Kakšna čustva ste doživljali? Kako so se na vaše vedenje odzvali drugi ljudje? Utemeljite, zakaj so se odzvali tako, kot so se.

_____

75 Širše kategorije so lahko različne skupine dejavnikov socializacije npr. vplivi družine, vplivi šole, vplivi medijev ...

76 Naloge z zvezdicami predstavljajo nad-standard in so namenjene posebej motiviranim in sposobnim učencem.

Kako po vašem mnenju nastajajo spolni stereotipi? _____

_____

Ocenite, kdaj mislite, da se začne proces oblikovanja spolnih stereotipov v razvoju osebnosti. Naj sledi razprava.

_____

_____

Na temelju česa ste sodili, da se oblikovanje spolnih stereotipov začne v tem obdobju. Preverite kakovost svojih dokazov in svoje presoje primerjajte s spoznanji o oblikovanju spolnih stereotipov v literaturi.[77]

Učni list 3: Analiza vloge šole (posebej učnih pripomočkov npr. berila) pri oblikovanju in utrjevanju spolnih stereotipov – kritično branje

Analiza osnovnošolskih beril[78]

Navodilo za skupino 1:

Natančno preberite besedilo iz berila, ki ga imate pred seboj (npr. berilo »Babica, ti loviš«, del »za Mojce«, besedilo B. Golob: Temni dnevi in svetel dan, str. 53 – 54), in skušajte odgovoriti na spodnja vprašanja. Ob koncu diskusije bo nekdo iz vaše skupine predstavil vaše odgovore ostalim članom razreda.

Katero temo (ali teme) obravnavajo predstavljena besedila? _____

_____

Ali je mogoče razbrati implicitno sporočilo berila? Kje? Kaj sporoča? _____

_____

Kako so v izbranih odlomkih predstavljeni moški in kako ženski liki? (Kakšne so njihove vrednote, osebnostne lastnosti ...).

_____

_____

Presodite, ali so odlomki, ki ste jih brali, bolj namenjeni deklicam ali dečkom. Na temelju katerih kazalnikov ste presojali?

_____

77 Zanimiva je npr. raziskava Romana Kuharja, ki je ugotovil, da se razlike v obravnavi dojenčkov moškega in ženskega spola kažejo že v porodnišnici. Za enako težke in razvite deklice so govorili: »Kako lepa punčka«, za fantke pa »Kako močan deček«. Kakšne raziskave na to tematiko pa so odkrili učenci in učitelj? Kaj te raziskave odkrivajo?

78 Učitelj lahko za namene te vaje uporabi ponujeno berilo npr. tekst R.Dahl: »Gospod Pelin, veliki avtomobilar« iz berila za tretji razred osnovne šole ali sam izbere tekst, pravljico..., ki se mu zdi primernejši.

Navodilo za skupino 2:

Natančno preberite besedilo iz berila, ki ga imate pred seboj (npr. iz berila »Babica, ti loviš«, del »za Andreje«, besedilo R. Dahl: Gospod Pelin, veliki avtomobilar, str. 119, 120), in skušajte odgovoriti na naslednja vprašanja. Ob koncu diskusije bo nekdo iz vaše skupine predstavil vaše odgovore ostalim članom razreda.

Katero temo (ali teme) obravnavajo predstavljena besedila? _____

_____

Ali je mogoče razbrati implicitno sporočilo berila? Kje? Kaj sporoča? _____

_____

Kako so v izbranih odlomkih predstavljeni moški in kako ženski liki? (Kakšne so njihove vrednote, osebnostne lastnosti ...).

_____

_____

Presodite, ali so odlomki, ki ste jih brali, bolj namenjeni deklicam ali dečkom. Na temelju katerih kazalnikov ste presojali?

_____

_____

Skupna navodila za obe skupini:

Kaj menite o ideji, da se berilo deli po spolu (pol berila za deklice in pol za dečke)? _____

_____

Nanizajte razloge ZA in razloge PROTI takšni praksi. Analizirajte kakovost navedenih razlogov.[79]

_____

_____

Koliko takšni postopki v šolah (pa tudi v medijih, doma ...) vplivajo na oblikovanje/utrjevanje spolnih vlog in stereotipov? Zakaj? Utemeljite svoje presoje! (Kakšen je posredni učinek delitve beril po spolu na oblikovanje osebnosti otroka?)[80]

_____

_____

_____

79 O tem, kako učiti učence presojati kakovost razlogov glejte v Rupnik Vec in Kompare (2006), str. 208–210 oz. celotno poglavje o vrednotenju argumentov.

80 Alternativna možnost tej razpravi je igra vlog z naslovom Sodišče, v kateri igrajo: trije učenci predstavljajo sodišče, trije učenci pa obrambo, en je obtoženi urednik berila ali zbirke. Ostali učenci v razredu so porotniki. Tožilstvo in obramba navajata argumente zA ali PROTI delitvi besedil po spolu, porota pa presoja kakovost njihovih argumentov.

V čem vidite vzroke, zaradi katerih so besedila in drugi učni pripomočki, ki so stereotipni, tako priljubljeni pri učiteljih (in otrocih), da so večkrat ponatisnjeni, potrjeni, pogosto uporabljeni ...? Kritično presodite, katere so dobre in katere slabe strani takšnih besedil.

Obdržali so se, ker: _____

_____

Dobre strani takšnih besedil so: _____

_____

Slabe strani takšnih besedil so: _____

_____

Učni list 4: Kritična analiza vloge spolnih stereotipov v sodobni družbi

Analiza vloge spolnih stereotipov v sodobni družbi in pregled novo pridobljenih spoznanjih

Navodilo: Odgovorite na naslednja vprašanja in o odgovorih razpravljate s sošolci!

1. Kateri dejavniki (poleg učnih pripomočkov, ki smo jih analizirali v prejšnjem učnem listu) še vplivajo na oblikovanje spolnih vlog in stereotipov? Razpravljajte o njihovi vlogi! Razvrstite jih v kategorije.

_____

_____

2. Presodite, ali so razlike v socialnih vlogah moških in žensk enake v vseh zgodovinskih obdobjih, v vseh kulturah? Navedite nekaj dokazov!

_____

_____

Ovrednotite kakovost dokazov, s katerimi ste utemeljevali svoje presoje.

_____

_____

3. Razmišljajte o povezanosti pojmov spolna vloga in spolni stereotip. Ali so spolne vloge stereotipi? Utemeljite zakaj!

_____

_____

4. Kako pogosto vam spolne vloge vsiljujejo obnašanje, ki je bolj odraz želja okolja kot vaših notranjih potreb? Odgovor ponazorite s konkretno izkušnjo.

_____

_____

5. Na kakšen način agensi socializacije utrjujejo spolne stereotipe?

_____

_____

6. Raziščite, kakšna je vloga spolnih stereotipov pri ohranjanju obstoječega družbenega sistema, in svoje ugotovitve utemeljite.

_____

_____

Učni list 5: Spolni stereotipi pri učiteljih in njihov vpliv na ocenjevanje znanja in vedenja ter analiza novo pridobljenih spoznanj

Kaj pa stereotipi pri vaših učiteljih?

Navodilo: Če te je tema pritegnila in bi o njej rad več izvedel, načrtuj preprost eksperiment na to temo za domačo nalogo. Kdor nima idej, kako bi preverjal obstoj stereotipov, si lahko pomaga z učnim listom 2 ali išče svoje poti za dokazovanje stereotipov. Doma vsi odgovorite na naslednja vprašanja in o odgovorih bomo razpravljali v šoli na eni od prihodnjih učnih ur.

1. Načrtujte eksperiment, s katerim bi preverjali obstoj spolnih stereotipov pri učiteljih.

_____

_____

_____

_____

2. Raziščite, kako spolni stereotipi pri učitelju vplivajo na ocenjevanje znanja in vedenja učencev.

_____

_____

_____

_____

3. Navedite čim več dokazov o negativnih posledicah spolnih stereotipov na življenje ljudi. Ovrednotite svoje dokaze. Katero vrsto dokazov ste najpogosteje navedli?[81]

_____

_____

_____

_____

4. V literaturi poiščite kako raziskavo o spolnih stereotipih (npr. slovenskega avtorja J. Muska). Presodite, koliko ugotovljeni spolni stereotipi veljajo tudi v sodobnem času (zdaj) v vašem socialnem okolju. Utemeljite svoje presoje (zakaj so se obdržali oz. v katerih segmentih so se spremenili).

81 V razpravi naj bi ugotavljali, kdo v družbi je zainteresiran za ohranjanje stereotipnih vlog, ki ohranjajo status quo, priviligiranost določenih skupin ...

5. Presodite, kaj ste pri vajah obravnave spolnih vlog in stereotipov spoznali novega in pri čem vam bodo ta znanja lahko koristila. Ugotovitve zapišite.

Literatura in viri

1. Arambulo, K., Hariss, R. (2003). Pravice, dolžnosti in rasizem, prevod Bergant A., Zbirka Tematski dosjeji letnik 1, št. 1, EIP Slovenija - šola za mir (dostopno na http://www.eip-ass.si).
2. Golob, B., Saksida, I. (1996). Babica, ti loviš. Slovensko berilo za 3. razred osnovne šole. 4. natis. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
3. Kompare, A. idr. (2003). Psihologija - spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
4. Musek, J. (1989). Spol, spolne vloge in vrednote. Anthropos, 3-4, 124-137.
5. Nastran Ule, M. (1999). Predsodki in diskriminacije. Ljubljana: ZUNS.
6. Nastran Ule, M. (1992). Socialna psihologija. Ljubljana: ZUNS.
7. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Napake socialnega zaznavanja: Ali obleka res »naredi« človeka?

Mojca Logonder

Poglavje: Spoznavni procesi - Zaznavanje
Učni sklop: Socialno zaznavanje

Bistveno vprašanje: Koliko resnice se skriva v pregovoru »Obleka naredi človeka«?

Različice: Kako zanesljivo je presojanje osebnosti? Zakaj je zaznavanje osebnosti ljudi bolj zapleteno kot zaznavanje lastnosti predmetov? Kakšne napake najpogosteje napravimo pri presojanju osebnosti in zakaj pride do teh napak? Kako bi napake pri presojanju osebnosti lahko zmanjšali ali odpravili?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- razlagajo in s primeri ponazarjajo napake in pristranosti v socialnem zaznavanju,
- spoznavajo neustreznost površnega in hitrega presojanja osebnosti,
- predlagajo načine za zmanjševanje in preprečevanje napak socialnega zaznavanja,
- raziskujejo dokaze za potrditev obstoja napak socialnega zaznavanja in jih vrednotijo.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-1: neodvisno mišljenje,
- S-10: previdno posploševanje in izogibanje pretiranemu poenostavljanju,
- S-11: prenos vpogledov v nove kontekste,
- S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja ali preiskovanje prepričanj, argumentov, teorij,
- S-18: analiza in vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,
- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-20: analiza in vrednotenje aktivnosti in politik (postopkov),
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje v skupini in komunikacija,
- delo z viri,
- ustvarjalnost.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Učitelj napove cilje učne ure in organizira delitev učencev v dve enako veliki skupini. Dijake spodbudi k razmišljanju in razpravi z vprašanjema: »Zakaj je zaznavanje osebnosti ljudi bolj zapleteno kot zaznavanje lastnosti predmetov? Ali je zaznavanje lastnosti predmetov lahko objektivno?« (Za ponazoritev lahko predstavi ugotovitve Aschevega eksperimenta o tem, kako prisotnost drugih vpliva na ocenjevanje dolžine črt.) Usmerja razpravo o tem, ali je zaznavanje osebnosti lahko objektivno, o tem, v kolikšni meri velja pregovor 'Obleka naredi človeka?' itd. Organizira delo v skupinah ob **učnem listu 1 »Kakšen človek je na sliki?«.** Med delom v skupinah prepreči, da bi skupini med seboj primerjali fotografije, saj želi, da najprej ocenjuje lastnosti vsaka skupina posebej.	Dijaki se organizirajo v dve skupini, saj preveliko število manjših skupinic pomeni tudi manjši vzorec, na temelju katerega bodo računali povprečne ocene svoje skupine.[82] Dijaki sodelujejo v pogovoru, ki poteka frontalno. Ugotavljajo, da je zaznavanje lastnosti predmetov netočno, saj vplivi čustev, motivov, potreb ..., pa tudi prisotnost drugih in konformiranje izkrivijo točnost naših zaznav predmetov. Spoznajo, da stvari niso vedno takšne, kot se nam zdi, da smo jih videli, zaradi vpliva drugih psihičnih dejavnikov na zaznavanje. Dijaki si ogledajo fotografijo osebe v določenih oblačilih in individualno ocenjujejo, kakšne lastnosti bi ji pripisali.(Vsi v skupini imajo enako fotografijo, vsaka skupina pa isto osebo v drugačnem oblačilu.) Vsaka skupina izračuna povprečje za posamezno ocenjevano lastnost in ga vriše v semantični diferencial.

82 Možna je tudi delitev v več skupin, a vsaki moramo dati v ocenjevanje isto osebo v drugačnih oblačilih. Glede na izkušnje pri pouku, kjer imamo v razredu približno 30 učencev, pa se je delitev v več skupin izkazala kot dolgotrajnejša. V raznih modnih katalogih sicer ni težko najti iste manekenke (ali manekena) v različnih oblačilih, vendar mora vsaka skupina dobiti svojo sliko. Ko izračunajo povprečje ocenjevane lastnosti pri svoji fotografiji za celo skupino, pa so si nekatere skupine bolj podobne, ker je maneken nosil podobna oblačila. Najbolj očitno dosežemo namen vaje, če izberemo isto osebo v povsem različnih oblačilih (npr, klasika za prvo skupino in športna oblačila za drugo skupino). Potem so razlike med skupinama na istem semantičnem diferencialu bolj opazne, predvsem izstopajo pri lastnostih delavnosti in sodobnosti, skozi interpretacijo pa potem povežemo ta odstopanja z vrsto oblačil na določeni osebi. (Glede na prakso tudi svetujem uporabo ne preveč ekstravagantnih oblačil - čim bolj vsakdanje, da se dijaki ne osredotočajo na komentiranje oblačil. Prav tako odsvetujem uporabo lutk z različnimi oblačili, ker dijaki takoj vidijo, da ne gre za vsakdanjo situacijo in se neobičajno kontrolirajo pri ocenjevanju lastnosti oseb.)

		Ob koncu skupinskega dela učenci izrišejo semantične diferenciale obeh skupin na isto podlago. Primerjajo fotografije, da ugotovijo, da je ista oseba le v različnih oblačilih. Ugotavljajo, pri katerih ocenjevanih lastnostih se kažejo največja razhajanja, in iščejo razloge za razhajanja. Kritično razpravljajo o trditvi »Obleka naredi človeka« in o napakah, ki jih v vsakdanjem življenju napravimo zaradi ocenjevanja osebe na osnovi obleke (izvori številnih krivic in razočaranj).Skupine razpravljajo in načrtujejo preverjanje tega, koliko so njihovi učitelji podvrženi vplivu obleke na oceno lastnosti dijaka, in debatirajo o etičnosti izvedbe takšnega eksperimenta. V2, S-1, S-12, S-19, D2
2	Skozi razpravo učitelj predstavi najpogostejše napake socialnega zaznavanja kot npr. napako prvega vtisa, napako simpatije, napako halo efekta, napako telesnega videza, napako blagosti, vpliv predsodkov in pričakovanj ... Nato spodbudi učence, da jih prepoznajo v navedenih primerih na **učnem listu 2 »Kako pa vi presojate lastnosti drugih ljudi?« in v svojem vsakdanjem življenju.** Na temelju analize ocen učencev o pogostosti hitrega in površnega presojanja osebnosti pri sebi in v širšem socialnem okolju spodbudi učence k oblikovanju spoznanja o značilnostih procesa socialnega zaznavanja.	Dijaki individualno ocenjujejo pogostost hitrega in površnega presojanja in ocenjevanja osebnosti v vsakdanjem življenju. Skozi pogovor s sošolci ugotavljajo, kako pogosto oni zaznajo prehitro in netočno presojanje osebnosti, in preverjajo univerzalnost napak socialnega zaznavanja. Izgrajujejo znanje o značilnostih procesa socialnega zaznavanja,[83] ko ga skušajo opisati od začetka.

---

83 Ko dijaki spoznavajo proces socialnega zaznavanja, ugotavljajo določene zakonitosti, ki so lepo opisane v viru 4 (Šverko, 1994). Ko srečamo določeno osebo, takoj oblikujemo vtis ali impresijo o njenih lastnostih na osnovi bolj ali manj nezavednega opažanja fizičnega videza in vedenja, izraza obraza, glasu, gest, načina govora, podobnosti neki drugi osebi, pripadnosti spolu, rasi, nacionalnosti ... Na temelju vtisa in mnenja drugih ljudi o tej osebi ali takšnih osebah (vpliv predsodkov) osebi pripišemo (atribuiramo) neke trajnejše osebnostne lastnosti, ki določajo, kako predvidevamo, da se bo ta oseba obnašala v drugih situacijah. Proces socialnega zaznavanja se torej nanaša na zaznavanje drugih ljudi, oblikovanje vtisov o njih, razlago vzrokov njihovega vedenja, obujanje spominov, misli in predsodkov na »takšne« osebe in predvidevanje njihovega prihodnjega vedenja.

	Usmerja jih k razmišljanju, zakaj je pri sebi težko najti in izpostaviti primere napak socialnega zaznavanja.	Nato preverjajo, kako dobro prepoznavajo napake socialnega zaznavanja na konkretnih primerih.[84] Učenci skušajo vsako opisano napako poimenovati ter navesti primer lastne izkušnje, ko so napravili napako socialnega zaznavanja. Ker jim je po navadi težko najti takšne primere lastnih napak, se jih posebej usmeri v ugotavljanje vzrokov, ki otežujejo opažanje in ozaveščanje takšnih napak pri sebi. V1, S-1, S-28, D1, D2
3	Učitelj je v tem delu moderator nevihte možganov (tehnika ustvarjalnega mišljenja). Navodila za vajo so na **učnem listu 3 »Kako bi lahko zmanjšali ali odpravili napake socialnega zaznavanja?«.** Dijake spodbuja k oblikovanju izvirnih idej in jih uči strpnosti in odprtosti do idej drugih. V drugi fazi usmerja presojo o smiselnosti in realnosti podanih predlogov za zmanjšanje napak socialnega zaznavanja in vodi razpravo o uporabnosti teh strategij pri zmanjševanju napak presojanja osebnosti v vsakdanjem življenju.	Učenci nizajo ideje (nevihta možganov) za zmanjševanje in odpravljanje napak socialnega zaznavanja. Pri tem skušajo čim bolj množično sodelovati vsi s svojimi prispevki – predelujejo ideje drugih, jih dopolnjujejo, nadgrajujejo, a ne kritizirajo. Učitelj poudarja pomen izvirnosti pri iskanju rešitev za zmanjševanje napak. V drugem delu dijaki presojajo realnost in smiselnost predlaganih načinov za zmanjševanje in odpravljanje napak socialnega zaznavanja. Za vsak način utemeljujejo, kateri izmed poznanih napak socialnega zaznavanja bi se z uporabo določene strategije izognili oz. jo zmanjšali. Razmišljajo o tem, koliko bi bile predlagane strategije za zmanjševanje napak uporabne v vsakdanjem življenju za ustreznejše presojanje osebnosti vrstnikov ... V2, V3, S-1, S18, S-19, S-20, D4

84 Učitelj dijakom razloži najpogostejše napake socialnega zaznavanja, predvsem napako prvega vtisa, ki je ponazorjena s prvim primerom in pomeni, da na temelju zunanjega videza človeka, načina govora, pripadnosti neki skupini ... in vedenja ob prvem stiku s to osebo oblikujemo sodbo o njegovih lastnostih in kasneje to sodbo zelo težko spremenimo. Predstavi tudi napako halo efekta, za katero je značilno, da posameznik svoja pomanjkljiva opažanja in mnenja o drugih ljudeh posplošuje in potem vsa nadaljnja opažanja prilagaja tem sodbam. Najpomembnejše za oblikovanje splošnega vtisa o osebi pri napaki halo efekta, ki jo ponazarja drugi primer, je mnenje drugih ljudi o nekom oziroma v neki kulturi uveljavljeni predsodki in stereotipi.
Tretji primer na učnem listu 2 ponazarja napako simpatije, za katero je značilno, da osebam, ki so

4	Učitelj usmeri dijake k branju in reševanju **učnega lista 4 »Ali so znanstveniki eksperimentalno dokazali obstoj napak socialnega zaznavanja?«.** Ob prebiranju ugotovitev Rosenthalovega eksperimenta usmerja dijake k prepoznavanju napak socialnega zaznavanja v realnih situacijah, pa tudi k kritični evalvaciji eksperimentov, ki so jih izvedle avtoritete. Posebno pozornost posveti etičnosti takšnih eksperimentov na ljudeh, ki izbrane posameznike postavljajo v boljši oz. slabši položaj v skupini ... Dijake spodbudi k samostojnemu iskanju drugih eksperimentalnih dokazov za napake socialnega zaznavanja po virih.	Učenci preberejo primer psihološkega eksperimenta, ki se nanaša na obravnavano temo, in ga vrednotijo po skupinah. Kritično presojajo enostransko podano razlago rezultatov eksperimenta in iščejo potencialno sporne okoliščine, ki bi še lahko povzročile takšen rezultat. V frontalno vodeni razpravi vrednotijo opisani eksperiment z vidika psihološke etike. Sami skušajo načrtovati preprost eksperiment, s katerim bi dokazali obstoj napak socialnega zaznavanja v svojem razredu. Za domačo nalogo v literaturi poiščejo še kak drug eksperimentalni dokaz za obstoj napak v procesu zaznavanja in presojanja osebnosti in jih na eni naslednjih ur predstavijo razredu. V5, S-10, S-11, S-12, S-18, D3
5	Učitelj usmeri učence k evalvaciji in sintezi znanja, pridobljenega v vaji. Spodbudi jih k reševanju **učnega lista 5 »Kaj ste se naučili s to vajo?«.** Usmerja razpravo po skupinah in predstavitve ugotovitev skupin ostalim članom razreda.	Delo poteka v skupinicah po 4–5 učencev. Razpravljajo o področjih in primerih možne uporabe novopridobljenega znanja o procesu in napakah socialnega zaznavanja. Kritično presojajo, katerim napakam socialnega zaznavanja so sami najbolj podvrženi, in razmišljajo, kako bi jih omilili ali odpravili. Vrednotijo, kje bi jim novo pridobljeno znanje o procesu in napakah socialnega zaznavanja lahko koristilo v nadaljnjem življenju. V4, S-1, S-11, S-12, S-28, S-35, D1, D2

nam bolj simpatične, pripišemo tudi druge pozitivne lastnosti, npr. takšne osebe se nam zdijo tudi bolj zanesljive, poštene, inteligentne, prijazne ...

Učni listi

Učni list 1 : Presojanje in ocenjevanje osebnosti v vsakdanjem življenju

Kakšen človek je na sliki?

Navodilo:

a) Pred seboj imate fotografijo osebe. Zdaj vsak zase ocenite, koliko se vam prikazana oseba na sliki zdi zabavna, delovna, prijazna, skromna, sodobna.

Skušajte vsak zase oceniti na 7-stopenjski lestvici, koliko se vam prikazana oseba zdi:

(1-nič, 2-zelo malo, 3-malo, 4 srednje, 5-precej, 6-zelo, 7 maksimalno)

zabavna	1	2	3	4	5	6	7
delovna	1	2	3	4	5	6	7
prijazna	1	2	3	4	5	6	7
skromna	1	2	3	4	5	6	7
sodoben	1	2	3	4	5	6	7

b) Izračunajte povprečje vaše skupine za vsako ocenjevano lastnost. Dobljena povprečja vrišite v semantični diferencial.

Kaj ugotovite? Katere lastnosti so pri tej osebi člani skupine visoko ocenili. Pojasnite zakaj takšne ocene.

_____

_____

_____

_____

c) Na isto predlogo vrišite še semantični diferencial druge skupine v razredu. (Vsaka skupina naj uporabi drugačno barvo za grafično prikazovanje svojih povprečij.) V katerih lastnostih sta se skupini najbolj skladali v ocenah in kje so bila največja razhajanja?

_____

_____

_____

_____

Kritično razpravljajte o trditvi »Obleka naredi človeka«. Kaj vam o ustreznosti tega pregovora pove izvedena vaja?

_____

_____

č) Vsaka skupna naj napravi idejni načrt o tem, kako bi lahko eksperimentalno preverjali, ali so vaši učitelji podvrženi vplivu obleke na oceno lastnosti dijaka. Ideje predstavite ostalim v razredu. Ali bi tak eksperiment lahko izvedli? Presodite etičnost takšnega eksperimenta.

Učni list 2: Spoznavanje napak socialnega zaznavanja na primerih iz vsakdanjega življenja

Kako pa vi presojate lastnosti drugih ljudi?

Navodilo: Razdelite se v manjše skupinice po 4–5 oseb, nato preberite spodaj podane opise in s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice ocenite:

- kako pogosto med ljudmi v svojem socialnem okolju srečujete takšno presojanje osebnosti,
- kako pogosto sami tako presojate osebnostne lastnosti drugih ljudi.

(Višje ocene pomenijo večjo pogostost: 1 – skoraj nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – precej pogosto, 5 – zelo pogosto)

1. Pred stavbo, v kateri organizirajo dobrodelno prireditev, se ustavi velika črna limuzina. Šofer pridrži vrata, izstopi urejena dama, ki je ogrnjena v dragocen krznen plašč. Ljudje se sprašujejo, kdo je ta dama, saj je nihče ne pozna. Organizatorji prireditve pa ji takoj prihitijo nasproti in ji posvečajo vso pozornost, saj menijo, da je zelo bogata in bo darovala visoke donacije ...

Kako pogosto ljudje v vašem okolju ravnajo podobno kot organizatorji prireditve?

1	2	3	4	5
Skoraj nikoli	redko	včasih	precej pogosto	zelo pogosto

Ali bi tudi vi presodili, da gre za zelo bogato osebo, ki bo darovala visoke donacije?

1	2	3	4	5
zagotovo ne	malo verjetno	morda precej	verjetno	gotovo bi

2. Iz sosednjega mesta se je v vaš kraj priselila družina z dvema otrokoma. Znanci, ki so poznali družino že prej, so vam povedali, da otroka med vrstniki nista bila priljubljena, ker rada lažeta. Kmalu po njunem prihodu v šolo pa je v šolski garderobi izginila bunda in prišleka sta bila prva osumljenca. Tatvino sta zanikala, a vaš sošolec je trdil, da bi morali preiskati njihovo stanovanje, saj »Kdor laže, tudi krade!« je utemeljeval sošolec svojo obtožbo.

Kako pogosto ljudje v vašem okolju ravnajo podobno kot vaš sošolec v opisanem primeru?

1	2	3	4	5
skoraj nikoli	redko	včasih	precej pogosto	zelo pogosto

Ali bi tudi vi presodili, da sta krajo najverjetneje zagrešila učenca, ki sta se priselila v vaš kraj? 1

1	2	3	4	5
zagotovo ne	malo verjetno	morda precej	verjetno	gotovo bi

3. Ker stanujete v drugem kraju, se v šolo vsak dan vozite z avtobusom. Pred kratkim je avtobus začel voziti zelo mlad in simpatičen šofer. Vedno počaka potnike, ki tečejo proti postaji, saj bi drugače zamudili avtobus. Do mladih je prijazen, včasih pokramlja s kom, če je šlo tisti dan dobro v šoli in podobno. Zato prijateljice ne verjamete sošolki, ki trdi, da jo je ta šofer odslovil iz avtobusa, ker je pozabila mesečno vozovnico, denarja za vožnjo pa ni imela. Bolj verjetno se vam zdi, da je zamenjala osebo in gre v resnici za drugega šoferja ali pa se je sama grdo obnašala ...

Kako pogosto ljudje v vašem okolju, podobno kot prijateljice, simpatični osebi ne bi prisodili grobega in neprijaznega vedenja?

1	2	3	4	5
skoraj nikoli	redko	včasih	precej pogosto	zelo pogosto

Ali bi tudi vi presodili, da opisani simpatični šofer najverjetneje ni ravnal tako grobo in neprijazno?

1	2	3	4	5
zagotovo ne	malo verjetno	morda precej	verjetno	gotovo bi

Povzemite, kako pogosto v svojem okolju in pri sebi srečate površne in hitre presoje osebnosti. Razpravljajte s sošolci v skupinicah o tem, do kakšnih ugotovitev ste prišli, in jih predstavite drugim članom razreda.

Poimenujte napake socialnega zaznavanja, ki so predstavljene v prvem, drugem in tretjem opisanem primeru.

Prvi primer:

Drugi primer:

Tretji primer:

Navedite še primer lastne izkušnje, ko ste napačno presodili osebnost.

Lasten primer:

Ali vam je bilo težko najti primere, ko ste napačno presodili osebnost drugih ljudi? (Ce vam je bilo težko, skušajte ugotoviti in zapisati, zakaj svojih napak ljudje pogosto ne vidimo in jih tudi težko ozavestimo.)

_____

Ali so med skupinami kake opaznejše razlike v pogostosti hitrega in površnega presojanja ljudi? Ali ste opazili kake razlike v presojah med spoloma?

_____

_____

Ali je v katerem od navedenih primerov prišlo do večjega razhajanja med ocenami vaše skupine (prvi del ocenjevalne lestvice) in individualnimi ocenami (drugi del ocenjevalne lestvice)? Ali vam je bilo neprijetno ugovarjati svoji skupini in utemeljevati svoje drugačno presojanje? Zakaj menite, da je to tako težko?

_____

_____

Učni list 3: Strategije zmanjševanja in odpravljanja napak socialnega zaznavanja

Kako bi lahko zmanjšali ali odpravili napake socialnega zaznavanja?

Navodilo: Moderator, ki usmerja nevihto možganov, predstavi tehniko nizanja idej, če je dijaki še ne poznajo. Učence opozori, da v prvi fazi idej ne vrednotijo, ampak skušajo biti čim bolj izvirni, naj ideje med seboj povezujejo, dopolnjujejo, saj avtorstvo idej ni pomembno.
V drugi fazi pretresejo spisek idej na tabli (foliji) in presojajo, katere so realne in smiselne ter uporabne za zmanjševanje napak pri ocenjevanju znanja v šoli. Spoznanja skušajo posplošiti s šolske situacije na vsakdanje življenje.

1. Predlagajte čim več načinov za zmanjševanje in preprečevanje napak socialnega zaznavanja in z njimi povezanega ustreznejšega presojanja osebnosti.

_____

_____

2. Presodite, katere od navedenih idej so realne in smiselne. Utemeljite, kateri izmed poznanih napak socialnega zaznavanja bi se z uporabo določene strategije izognili oz. jo zmanjšali.

_____

_____

3. Presodite, ali bi bile iste strategije uporabne tudi v konkretnih situacijah pri presojanju osebnostnih lastnosti vrstnikov.

_____

_____

Ali so znanstveniki eksperimentalno dokazali obstoj napak socialnega zaznavanja?

Navodilo: Preberite spodnji opis eksperimenta in odgovorite na zastavljena vprašanja.

Rosenthalov eksperiment
Vir: Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: ZRŠŠ.

»Rosenthal (1966) je izvedel več študij, ki so pokazale, da pričakovanja ljudi lahko pomembno vplivajo na to, koliko otrok dejansko doseže. V eni svojih študij je učitelje neke ameriške šole napeljal na pričakovanje, da se bodo uspehi določenih (povprečnih) otrok v naslednjem letu izrazito izboljšali. Ko so se Rosenthal in njegovi sodelavci čez eno leto vrnili na šolo, so ugotovili, da so tisti otroci v šoli dosegli mnogo več kot drugi. To so pripisali dodatni pomoči in spodbudam, ki so jim jih nezavedno dajali učitelji. To vrsto vpliva pričakovanj imenujemo prerokba oz. napoved ...« (Hayes in Orrell, 1998, str. 202)

1. Kaj dokazuje ta eksperiment?[85]

2. V pogovoru po skupinicah ovrednotite opisani eksperiment. Kritično presodite navedeno razlago za dobljene rezultate. Navedite potencialne sporne okoliščine, ki bi po vašem mnenju še lahko vplivale na dobljeni rezultat.

3. Kritično presodite etičnost opisanega eksperimenta.

4. Načrtujte preprost eksperiment za dokaz obstoja napak socialnega zaznavanja v svojem razredu.

5. Za domačo nalogo s pomočjo interneta ali v literaturi poiščite še druge primere eksperimentalnih dokazov za obstoj napak pri socialnem zaznavanju in jih analizirajte z vidika metodološke ustreznosti in etičnosti. Prestavite jih razredu in napravite evalvacijo teh eksperimentov.[86]

85 Opisani Rosenthalov eksperiment je nazoren prikaz eksperimentalnega dokaza za obstoj napak socialnega zaznavanja, saj nam ponazarja vpliv pričakovanj in halo efekta na oceno osebnostnih lastnosti učencev.

86 Primere eksperimentov, ki dokazujejo napake pri presojanju in ocenjevanju osebnosti, najdejo dijaki v različnih psiholoških in socioloških knjigah, npr. v uporabljeni knjigi Hayes-Orrell (1998) je opis eksperimenta, ki dokazuje vpliv govora na oceno osebnosti in posredno tudi na oceno sposobnosti učenca.

Učni list 5: Metakognicija in samoevalvacija napredka

Kaj ste se naučili s to vajo?

Navodilo: V skupinicah razpravljajte o tem, kako bi vam novo pridobljeno znanje o procesu in napakah socialnega zaznavanja lahko koristilo v nadaljnjem življenju (navedite področja in primere možne uporabe novo pridobljenih znanj).

Področja uporabe:

_____

Primer, ko novo znanje lahko koristno uporabim:

_____

Kakšno mnenje imate sedaj, ko ste spoznali proces in napake socialnega zaznavanja o presojanju osebnosti drugih ljudi? Ali verjamete, da jih presojate ustrezno, točno take, kot v resnici so? Ali se vaše sedanje mnenje razlikuje od mnenja, ki ste ga imeli na začetku, pred izvedbo te vaje?

Glede na to, da ste sami skušali navesti lastne izkušnje, ko ste napačno presodili osebnost drugih ljudi, razmislite, kakšen sklep lahko izpeljete iz omenjenih izkušenj. Ali bi bilo koristno, da se v prihodnje pred »končno« sodbo o lastnostih osebe bolj poglobite v spoznavanje njene osebnosti? Kaj boste v prihodnje storili, da bi bilo netočnih presoj osebnostnih lastnosti drugih ljudi čim manj?

Ali ste kaj razmišljali, katerim napakam socialnega zaznavanja ste sami najbolj podvrženi. Kako bi lahko te napake zmanjšali ali odpravili?

_____

Literatura in viri

1. Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: ZRŠŠ.
2. Kompare A. in sod. (2003). Psihologija - Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
3. Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Šverko, B. (1994). Psihologija za gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.

Socialne vloge: Kako lahko pojasnimo 'temno plat človeka'?

Alenka Kompare

Poglavje: Skupine
Učni sklop: Socialne vloge, antisocialno vedenje

Bistvena vprašanja: Kako lahko pojasnimo 'temno plat človeka': množične poboje civilnega prebivalstva, koncentracijska taborišča, mučenja zapornikov ...?

Različice bistvenih vprašanj: Zakaj se ljudje v določenih situacijah obnašajo antisocialno (v nasprotju z normami in vrednotami ter v škodo drugim)? V kakšni meri določajo naše vedenje situacijski dejavniki in v kakšni meri osebnostne lastnosti? Kako močan je vpliv socialnih vlog na vedenje posameznika?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- opredelijo in s primeri ponazorijo pojem socialna vloga,
- pojasnijo in ovrednotijo vpliv situacijskih dejavnikov (npr. socialne vloge, socialne moči, skupine) na antisocialno vedenje posameznika,
- opišejo Zimbardov eksperiment v stanfordskih zaporih (SPE) in ga kritično presodijo z metodološkega in etičnega vidika.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-11: prenašanje uvidov in spoznanj v nove situacije in kontekste,
- S-18: analiziranje in presojanje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,
- S-20: analiza ali vrednotenje procedur: učenci analizirajo in vrednotijo načrtovanje in izvedbo SPE,
- S-21: kritično branje - pojasnjevanje ali kritično vrednotenje besedil.

b) druge veščine:

- razvijanje samorefleksije,
- razvijanje empatije,
- učinkovito sporočanje idej in sodelovanje v pogovoru.

Strategija poučevanja[87]

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI UČENCEV
1	Učence usmeri k razmisleku o vprašanjih na **učnem listu 1 »Kakšne so moje socialne vloge v skupinah?«.**	Individualno odgovarjajo na vprašanja 1–4 na učnem listu 1. Opisujejo in reflektirajo lastne izkušnje v različnih vlogah ter nato v parih izmenjajo izkušnje.
	V frontalnem pogovoru spodbudi učence k opisovanju različnih vlog v različnih skupinah. Pogovor ob odgovorih učencev na učnem listu 1 vodi h konstruiranju pojmov: socialna vloga, konflikt med vlogami, konflikt v vlogi ter k razmisleku o pomenu socialnih vlog v skupinah ...	Sodelujejo v pogovoru, primerjajo lastne izkušnje v socialnih vlogah z izkušnjami drugih, izgrajujejo, širijo in poglabljajo znanje o socialnih vlogah. V1, S-11, D-1
2	Opiše aktualne ali zgodovinske primere antisocialnega vedenja ljudi.[88] Postavi bistveno vprašanje: Kako lahko pojasnimo 'temno plat človeka': množične poboje civilnega prebivalstva, koncentracijska taborišča, mučenja zapornikov ...? Napove, da bodo dejavnosti, ki sledijo, namenjene raziskovanju odgovora nanj. Učence spodbudi k odgovarjanju na bistveno vprašanje.	Individualno ali v parih skušajo s psihološkimi spoznanji pojasniti primer antisocialnega vedenja ljudi. Odgovore zapišejo, vendar jih v tem delu učnega procesa še ne komentirajo oz. o njih razpravljajo. V2, S-11, D-3

87 Za izvedbo strategije poučevanja v opisani obliki (vključen je tudi ogled odsekov filma Eksperiment) potrebujemo dve šolski uri. Če učitelj postavi v ospredje cilj "poznajo raziskave s področja preučevanja skupin in jih kritično presojajo", lahko za doseganje tega cilja modificira strategijo in za usmerjanje aktivnega učenja in izgrajevanja znanja o Zimbardovem eksperimentu v stanfordskih zaporih uporabi le en učni list (kratkemu opisu SPE sledijo vprašanja 3, 4 in 5 s predlaganega učnega lista 2 ter vprašanji 1 in 2 s predlaganega učnega lista 3).

88 Primer antisocialnega vedenja (tj. vedenja v nasprotju s socialnimi vrednotami in normami ter v škodo drugim ljudem): spomladi leta 2004 so svetovno javnost šokirale fotografije in posnetki mučenja v iraških zaporih, kjer so ameriški vojaki sistematično zlorabljali, seksualno ponižev

3	Napove, da so tudi psihologi skušali odgovoriti na to vprašanje. Poleg Milgramovih eksperimentov je najbolj znan SPE. Zimbarda s sodelavci je zanimalo, kakšen je vpliv socialnih vlog in drugih situacijskih dejavnikov na vedenje in doživljanje ljudi. Učence usmeri k branju prvega dela opisa eksperimenta na **učnem listu 2 »Eksperiment v stanfordskih zaporih«** in odgovarjanju na zastavljeni vprašanji. V frontalnem pogovoru povezuje ugotovitve učencev z vsakdanjimi izkušnjam v vlogah, na katere je vezana večja ali manjša socialna moč, in s psihološkimi spoznanji o vplivu prevzemanja vlog paznikov in zapornikov na vedenje in doživljanje ljudi. Opozori tudi na psihološke učinke postopka aretacije in procedur ob prihodu v zapor, npr. na izgubo osebne identitete, ponižanje in razčlovečenje ...	Aktivno preberejo prvi del besedila na učnem listu 2 in individualno odgovorijo na vprašanji 1 in 2. Empatično se skušajo vživeti v preučevance, ki so prevzeli vlogo zapornikov in vlogo paznikov, ter razumeti njihovo doživljanje in vedenje v tej vlogi. V pogovoru povežejo lastne izkušnje s poskusi vživljanja v vlogo zapornikov in paznikov. Širijo in poglabljajo razumevanje vpliva socialnih vlog na doživljanje in obnašanje. Razmišljajo o psihološkem učinku postopkov ob aretaciji in prihodu v zapor, npr. o namenu uniformiranja, odvzema osebnih stvari ... V2, V3, S-11, S-18, S-21, D-1, D-2
4	Napoti učence k branju drugega dela opisa eksperimenta na **učnem listu 2 »Eksperiment v stanfordskih zaporih«**[89] ali k ogledu nemškega filma Eksperiment (Das Experiment), ki z nekaj umetniške svobode prikazuje dogajanje v SPE,[90] in odgovarjanju na vprašanja 3–5. Vodi frontalni pogovor v smeri zavedanja in zmanjševanja temeljne atribucijske napake ter spoznavanja vpliva socialnih dejavnikov (predvsem socialnih vlog) na vedenje. Uokviri temeljna spoznanja SPE, ki so jih povzeli učenci. Skupne ugotovitve zapisuje na tablo ali prosojnico. Spodbuja aplikacijo teh ugotovitev na aktualne situacije in dogodke.	Aktivno preberejo opis rezultatov SPE in individualno odgovarjajo na vprašanja 3–5 (učni list 2). Interpretirajo dogajanje v zaporu, prepoznavajo vpliv socialne vloge in drugih situacijskih dejavnikov na posameznika, prepoznajo in korigirajo temeljno atribucijsko napako. Povzemajo spoznanja, do katerih so psihologi prišli z eksperimentom v stanfordskih zaporih. Svoje ugotovitve nadgrajujejo in dopolnjujejo. Temeljna spoznanja SPE aplicirajo na realne situacije. V2, V3, S-18, S-21, D-1

89 Spletna stran z opisom eksperimenta, fotografijami in kratkimi posnetki dogajanja v eksperimentalni situaciji je dostopna na spletni strani: www.prisonexp.org

90 Eksperiment (Das Experiment), Nemški film, 2001. Režija: O. Hirschbiegel, igrajo: M. Bleibtreu, C. Berkel.

5	Učence spodbudi h kritični presoji SPE – **učni list 3 "Bodimo kritični!"**. Seznani jih s ključnimi vprašanji, ki so kritičnemu mislecu opora pri presojanju kakovosti znanstvenih raziskav. Usmeri jih k oblikovanju manjših skupin ter prevpraševanju načrtovanja in izvedbe eksperimenta. Kritično presojo usmerja z vprašanji: Katera vprašanja se vam zdijo pomembna pri presoji SPE? Na katera lahko odgovorite v tem trenutku? Na katera vprašanja bi bilo pri presojanju tega eksperimenta še pomembno odgovoriti? Kje bi lahko poiskali potrebne informacije?	V manjših skupinah kritično presojajo SPE z metodološkega in etičnega vidika (vprašanji 1 in 2, učni list 3). Izmenjujejo mnenja z drugimi člani skupine, oblikujejo skupne ugotovitve. V3, S-18, S-20, S-21, D-3

Učni listi

Učni list 1: Razumevanje pojma socialna vloga

Kakšne so moje socialne vloge v skupinah?

Odgovorite na vprašanja spodaj in v parih izmenjajte izkušnje.

1. Naštejte nekaj različnih socialnih skupin, ki jim pripadate. Pri vsaki poimenujte in opišite svojo vlogo ali vloge v njej (kaj v tej skupini počnete, kakšno delo opravljate, kakšno vedenje je za vas značilno v tej skupini).

Skupina	Poimenovanje socialne vloge in opis vedenja
razred	»zamudnik«: vedno zamujam začetek šolske ure ...; »štoser«: poskrbim za dobro voljo v razredu, pripovedujem vice, spravljam učitelje v zadrego z zoprnimi vprašanji ...
družina	
prijateljska skupina	

2. Primerjajte svoje vedenje v različnih vlogah. Ali je vaše vedenje v različnih vlogah (npr. v vlogi sina/hčere in v vlogi prijatelja) podobno ali različno? Kako bi to pojasnili?

3. Opišite situacijo, ko ste se vedli v nasprotju s svojo običajno vlogo v določeni skupini. Kako so se na to odzvali drugi člani skupine?

4. Različne vloge posameznika so si včasih v nasprotju ali jih ne more enako dobro opravljati, npr. ženska je razpeta med vlogo matere in vlogo zaposlene ženske. Razmislite, ali tudi vi doživljate konflikt med različnimi vlogami.

Učni list 2: Vpliv situacijskih dejavnikov na antisocialno vedenje posameznika

Eksperiment v stanfordskih zaporih

Prvi del: Preberite prvi del opisa eksperimenta in odgovorite na vprašanja.

Ameriški psiholog Philip G. Zimbardo je s sodelavci leta 1973 prek lokalnega časopisa poiskal prostovoljce, ki bi bili pripravljeni sodelovati v eksperimentu, katerega namen je preučiti zaporniško življenje. Med več kot 70 prijavljenimi študenti so Zimbardovi sodelavci izbrali 24 preučevancev, ki so bili na različnih psiholoških testih ocenjeni kot najbolj normalni, duševno in telesno zdravi ter čustveno stabilni. Žreb je odločil, katerim 12 preučevancem bo pripadla vloga paznikov in kateri bodo prevzeli vlogo zapornikov.

Policija, ki je zaradi povečanja vtisa resničnosti privolila v sodelovanje z raziskovalci, je na mirno nedeljsko jutro aretirala devet študentov. Ti so bili obsojeni za zločin, seznanjeni s svojimi pravicami, preiskani in vklenjeni v lisice. Ko so popisali njihove podatke in jim vzeli prstne odtise, so jih z zavezanimi očmi prepeljali v zapor, jih slekli, oprhali, jim čez lase potegnili kapo iz najlonske nogavice (nadomestilo za striženje las), jim vklenili noge ter jih oblekli v uniforme s številkami.

Uniforme, katerih del so bile gumijevke, piščalke, lisice, ključi in temna očala, so nosili tudi pazniki. Njihova naloga je bila, da v zaporu »vzdržujejo razumno stopnjo reda, ki je potreben za njegovo uspešno delovanje«, vendar brez uporabe fizičnega nasilja. Specifična pravila vedenja v zaporu so morali postaviti sami in z njimi seznaniti zapornike.[91] Pazniki so delali izmenično, osem ur dnevno, po trije skupaj, medtem ko so morali biti zaporniki v zaporu 24 ur na dan.

---

91 Nekaj pravil za zapornike, ki so jih postavili pazniki (Zimbardo, 2001): 1) Zaporniki morajo biti tiho med obdobji počitka, ko ugasnejo luči, in med obroki. 2) Zaporniki jedo v času za obroke in samo takrat. 3) Zaporniki morajo sodelovati v vseh zaporniških aktivnostih. 4) Zaporniki morajo stalno vzdrževati red in čistost celice (pospravljene postelje, čista tla, urejene osebne stvari). 7) Zaporniki se morajo med seboj klicati zgolj po identifikacijskih številkah. 11) Kajenje je privilegij. Kadi se le po obedih, nikoli v sobah. Ta privilegij se lahko odvzame. 12) Pošta je privilegij. Pazniki jo lahko pregledujejo in cenzurirajo. 13) Obiskovalci so privilegij. 15) Zaporniki morajo vedno ubogati vse ukaze paznikov. 17) Vsaka neposlušnost je lahko kaznovana.

VPRAŠANJA:

1. Če bi lahko izbirali, bi raje izbrali vlogo paznika ali vlogo zapornika? Zakaj?

2. 'Postavite se v kožo' preučevancev v tem eksperimentu. Vživite se v opisani situaciji aretacije zapornikov in priprave paznikov na delo v zaporu. Razmislite, kako bi se obnašali in kaj bi doživljali v teh situacijah, če bi bili v vlogi paznika oz. v vlogi zapornika.

Socialna vloga paznika	Socialna vloga zapornika

a) Pri razumevanju vloge paznikov si lahko pomagate s temi vprašanji: Ali ste že kdaj prevzeli vloge, na katere je vezana večja moč? Ali ste že bili v situaciji, ko ste lahko vplivali na druge ljudi, ki so bili od vas odvisni ali ki so vam bili podrejeni? Npr. ste varovali mlajšega brata ali sestro ali bili vodnik (pri tabornikih, na letovanju ...) skupine mlajših otrok? Na kakšen način je ta vloga vplivala na vaše razmišljanje, doživljanje in ravnanje?

b) Pri razumevanju vloge zapornikov pa vam bodo v oporo naslednja vprašanja: Spomnite se situacij, ko ste imeli podrejeno vlogo, ko so imeli drugi nad vami moč, npr. starši, učitelji v šoli ... Kako se počutite, ko ste odvisni od drugih, ko ste jim porejeni ali ko drugi lahko vplivajo na vas, kontrolirajo vaše ravnanje? Kako se takrat vedete?

——————— Ne berite naprej! ———————

<u>Drugi del:</u> Preberite še drugi del opisa dogajanja v stanfordskih zaporih.

Prvi dan eksperimenta je minil brez večjih konfliktov, zato so bili pazniki povsem nepripravljeni na upor naslednjega jutra. Zaporniki so strgali številke z uniform, z glave so sneli najlonska pokrivala ter se zaprli v celice, tako da so potisnili postelje ob vrata. Kako so se odzvali pazniki? Nočna izmena je ostala na delu z jutranjo, poklicali so tudi kolege, ki bi morali priti na delo šele popoldan. Nato so aktivirali gasilne aparate in z ledenimi curki prisilili zapornike, da so se umaknili od vrat. Vdrli so v celice, vzeli zapornikom obleke, odnesli so jim blazine in odeje ter zaprli vodjo upora v samico.

Nasilje paznikov nad zaporniki se je v naslednjih dneh postopoma stopnjevalo. V vlogi paznikov so se sicer prijazni in nenasilni fantje začeli večinoma vesti agresivno, včasih celo sadistično. Vztrajali so, da morajo zaporniki izpolnjevati vsa njihova povelja brez vprašanj in obotavljanja. V nasprotnem primeru so jim odvzeli privilegije (branje, pisanje, možnost pogovora s sojetniki), jih kaznovali z delanjem skledic, prikrajševali so jih za hrano, spanje,

umivanje. Pri izmišljanju vedno novih kazni so bili pazniki izjemno domiselni. Takoj po uporu so se npr. odločili, da bodo pri obvladovanju zapornikov uporabljali tudi psihološke taktike. Ustvarili so celico, v kateri so dobili zaporniki posebne privilegije. Tisti, ki so pri uporu najmanj sodelovali, so dobili nazaj obleke in postelje, lahko so se umili, za kosilo so dobili tudi priboljške. Po nekaj urah so zapornike v privilegirani celici zamenjali in na ta način uničili solidarnost in zaupanje med zaporniki.

Na drugi strani so se študenti v vlogi zapornikov po začetnem upiranju paznikom kmalu vdali v usodo in se začeli vesti podredljivo in odvisno. Trudili so se biti dobri zaporniki: postali so patološko pasivni in ubogali so vse, kar so jim pazniki ukazali. Po manj kot 36 urah so morali zaradi nekontroliranih krikov, napadov besa, dezorganizacije mišljenja in depresije izločiti iz raziskave prvega zapornika. V naslednjih dneh so morali zaradi podobnih simptomov izločiti še tri zapornike, enega pa zaradi psihosomatskih težav. Eksperiment, ki naj bi trajal 14 dni, so opustili po šestih dneh, ker so se zbali, da bi utegnil pri preučevancih pustiti prehude psihične posledice. Zanimivo je, da so bili vsi pazniki razočarani, ker se je eksperiment predčasno končal, saj so bili prepričani, da imajo situacijo končno v svojih rokah.

VPRAŠANJA:

3. Interpretirajte dogajanje v »stanfordskem zaporu«. Presodite, zakaj so postali mirni in nenasilni fantje v nekaj dneh agresivni in sadistični pazniki oz. pasivni in odvisni zaporniki.

4. Pojasnite, zakaj dobri pazniki, ki so zapornikom delali usluge in niso jih poniževali, niso nikoli nasprotovali ali preprečili agresivnega vedenja nasilnejših kolegov.

5. Ali se je vaše mnenje o tem, kako bi se obnašali in kaj bi doživljali v vlogi paznikov in v vlogi zapornikov, po seznanjenosti z rezultati eksperimenta spremenilo? Pojasnite.

- Dopolnite ali spremenite svojo interpretacijo glede na spoznanja SPE in druga psihološka spoznanja. Ali se strinjate z interpretacijo ameriške administracije leta 2004, da so ameriški vojaki, ki so izvajali mučenja v iraškem zaporu, 'le gnila jabolka, ki ne morejo pokvariti soda'.

Učni list 3: Kritična presoja Zimbardovega eksperimenta v stanfordskih zaporih

Bodimo kritični!

Kritičen mislec je kritičen tudi do spoznanj, ki so pridobljena z znanstvenimi metodami. Zaveda se možnih napak, do katerih prihaja pri znanstvenem raziskovanju, ter pozna omejitve posameznih raziskovalnih metod. Pri **kritični presoji znanstvenih raziskav** se sprašuje (Rupnik Vec in Kompare, 2006):

- Kdo so bili preučevanci? Na kakšnem vzorcu je bila narejena raziskava? Je vzorec reprezentativen?
- Ali so raziskovalni problem, cilj in hipoteze jasno zastavljeni? Kakšen je pomen uporabljenih pojmov?
- Gre za raziskavo novejšega datuma? Ali je bila raziskava kdaj ponovljena? Kakšni so bili rezultati ponovitev? Ali ugotovitve drugih raziskav na tem področju nasprotujejo ugotovitvam te raziskave?
- Kdo je avtor raziskave? Ali je avtor raziskave strokovnjak za področje, na katerem je bila narejena raziskava? Kakšna je njegova motivacija? Ali bi lahko motivacija vplivala na rezultate ali na njihovo interpretacijo?
- Kako je bila raziskava izvajana? Katera raziskovalna metoda je bila uporabljena? Kaj je bilo storjenega za kontrolo spremenljivk? Ali obstaja možnost, da so nekontrolirani dejavniki izkrivili rezultate?
- Pri eksperimentu se sprašujemo tudi: Ali je imel eksperiment kontrolno skupino? Je bil eksperiment izveden v laboratorijskih pogojih ali v naravni situaciji? Ali so bili preučevanci v eksperimentalni in kontrolni skupini izenačeni po vseh značilnostih, ki bi lahko pomembno vplivale na rezultate raziskave?
- Ali je mogoče rezultate raziskave interpretirati enoznačno? So mogoče še kake drugačne interpretacije?

VPRAŠANJA:

1. Kritično presodite Zimbardov eksperiment z metodološkega vidika. Ugotovite morebitne metodološke pomanjkljivosti in močne plati SPE. Uporabite tista od zgoraj nanizanih vprašanji, ki omogočajo kritično presojo obravnavanega eksperimenta.

2. Ali menite, da je bil Zimbardov eksperiment načrtovan in izveden skladno z etičnimi načeli raziskovanja? Če bi bili raziskovalci, ali bi izvedli tako raziskavo? Zakaj da oz. ne? Ali bi eksperiment prekinili že prej, kot so to storili Zimbardo in sodelavci, ali bi z eksperimentom nadaljevali še dva tedna, kot je bilo sprva načrtovano?

Odgovori

Učni list 2: Eksperiment v stanfordskih zaporih

5. Večina ljudi je, kljub temu da so seznanjeni z rezultati Zimbardovega eksperimenta, prepričanih, da bi bili dobri ali vsaj korektni pazniki, tj. da se nikakor ne bi vedli nasilno in sadistično do zapornikov. Nekateri psihologi pojasnjujejo takšno presojo s **temeljno atribucijsko napako**, tj. s težnjo ljudi, da pri pojasnjevanju vedenja precenijo vpliv osebnostnih dejavnikov in zanemarjajo situacijske vplive, npr. vpliv socialne vloge in socialne moči. Zimbardo zagovarja stališče, da bi se večina ljudi v enakih okoliščinah obnašala enako in da je »herojev«, ki se uspejo upreti socialnemu pritisku, zelo malo.

Zgodovinski primeri nas opominjajo, da tudi ljudje, ki ne sodelujejo pri zločinih, ne naredijo veliko, da bi se antisocialno vedenje drugih preprečilo.

- Zimbardo opozarja, da je za dogodke v iraškem zaporu Abu Graib napačno kriviti samo posameznike in iskati v njihovih osebnostih patologijo in zlo. Situacijski in sistemski dejavniki se mu zdijo veliko pomembnejši in spregledovanje njihovega vpliva bo le vodilo v ponovitev takih dogodkov. "Niso slaba/pokvarjena posamezna jabolka, pokvarjen je sod." Človeško vedenje je bolj pod vplivom situacijskih dejavnikov, kot se tega zavedamo. Če situacija dopušča ali implicitno daje dovoljenje za opuščanje moralnih pravil in vrednot, bo vedenje večine ljudi postalo antisocialno.

Sestavine situacije, ki olajšujejo oz. implicitno dovoljujejo antisocialno vedenje, so: razpršitev odgovornosti, anonimnost, dehumanizacija, vrstniki, ki se vedejo antisocialno, razdelitev socialne moči, nejasnost pravil, nejasna struktura nadrejenih (kdo daje ukaze), odsotnost posega opazovalcev (vrstniki ne preprečijo mučenja), prepričanost, da naše vedenje posvečuje višje dobro (npr. mučenje je dovoljeno, če z njim varujemo svobodo in demokracijo ZDA) ipd.

Učni list 3: Bodimo kritični!

1. **Prednosti SPE:**
   - Zimbardo je priznan strokovnjak s področja socialne psihologije;
   - pri raziskovanju je uporabil eksperimentalno metodo ter v največji meri upošteval metodološka načela raziskovanja; raziskave deindividuacije akterjev, razčlovečenja žrtev, poslušnosti avtoriteti ipd. potrjujejo ugotovitve SPE;
   - z izborom preučevancev je Zimbardo v raziskavi dosegel nadzor nad motečimi dejavniki, npr. preučevanci niso odstopali od povprečja v agresivnosti, impulzivnosti, duševnem zdravju;
   - SPE je bil zelo realistična simulacija pravih zaporov, saj so preučevanci v veliki meri ponotranjili svoje vloge, npr. zaporniki so se tudi zasebno med seboj klicali po identifikacijskih številkah.

   Potencialne pomanjkljivosti:
   - vzorec je bil nereprezentativen: vsi preučevanci so bili študenti moškega spola;
   - SPE ni bil nikoli ponovljen v enaki obliki;
   - Zimbardo je v eksperimentu prevzel vlogo raziskovalca in vlogo nadzornika zapora, kar je vplivalo na njegovo objektivnost med izvedbo eksperimenta;
   - SPE je laboratorijski eksperiment, zato moramo biti previdni pri prenašanju spoznanj iz umetno ustvarjenih situacij v naravne okoliščine.

2. Na vprašanje, ali je bil SPE **etičen**, Zimbardo (2000, str. 14) odgovarja: da in ne.
   Da zato, ker je bil eksperiment načrtovan v skladu z etičnimi načeli raziskovanja in ga je komisija za etiko raziskovanja odobrila; ker je bil eksperiment zaradi trpljenja nekaterih preučevancev predčasno prekinjen; ker je pridobljen informiran pristanek preučevancev in po eksperimentu izveden razbremenilni pogovor.
   Na drugi strani je odgovor na vprašanje o etičnosti SPE lahko tudi **ne**, saj so raziskovalci dopustili, da so nekateri preučevanci trpeli, drugi pa povzročali bolečino in poniževali svoje vrstnike daljše časovno obdobje; eksperiment bi lahko prekinili še kak dan prej.

V kakšni meri vplivajo na naše vedenje situacijski dejavniki?

Zimbardo (2000) je s sodelavci načrtoval in izvedel eksperiment v stanfordskih zaporih (krajše: SPE), ker so želeli ugotoviti, v kakšni meri vplivajo na naše vedenje situacijski dejavniki. Zanimalo jih je, ali so situacijski dejavniki pomembnejši od osebnostnih lastnosti tudi v primeru, ko posamezniki niso izpostavljeni neposrednemu nadzoru in ukazom avtoritete. V nasprotju z Milgramom, ki je preučeval poslušnost avtoriteti, se je SPE osredotočil na vpliv socialnih vlog, norm, strukture moči in skupinske identitete na vedenje posameznikov.

Najpomembnejše ugotovitve SPE (Zimbardo, 2000, str. 9–14)

1. Na vedenje posameznika pomembno vpliva socialna vloga, ki jo prevzame. V SPE so se začeli študenti v vlogah zapornikov in paznikov zelo hitro obnašati skladno s svojo vlogo: zaporniki so postali pasivni in podredljivi, pazniki pa so se vedli vedno bolj nasilno. SPE je tudi pokazal, da je razlika med igranjem vloge in poistovetenjem z vlogo izjemno majhna. Študenti so se vedli v skladu s pričakovanji glede določene vloge, kljub temu da so vedeli, da gre za namišljen zapor in da je njihova vloga zapornikov ali paznikov začasna (fiktivna).

2. Situacijski dejavniki (npr. socialna vloga, struktura moči, skupinske norme, skupinska identiteta, skupinski pritisk ...) so še posebej pomembni, ko:
   - socialne vloge in/ali norme niso jasno določene, obstaja pa implicitno dovoljenje avtoritet ali institucije za vedenje, ki je po navadi označeno kot nezaželeno in antisocialno (npr. pazniki v SPE so dobili le ohlapno navodilo, da morajo vzdrževati red v zaporu brez uporabe fizičnega nasilja, vsa specifična pravila so morali določiti sami);
   - se posameznik znajde v novih okoliščinah, v katerih se ne more opreti na predhodne izkušnje, pa tudi znanja, kaj storiti in kako ustrezno delovati, nima.

3. Vsakega človeka lahko v t. i. totalnih situacijah (npr. v zaporu, v vojsk) prepričamo, pripravimo ali zavedemo k izvajanju nemoralnih in nasilnih dejanj (npr. poboji civilnega prebivalstva med drugo svetovno vojno, etnično čiščenje na Kosovu, v Bosni, Ruandi ipd., mučenja zapornikov v zaporih, samodestruktivna in antisocialna dejanja pripadnikov različnih kultov).

4. V situacijah, ko avtoriteta ni prisotna, akterjem olajša izvajanje nasilja njihova deindividualcijo in razčlovečenje žrtev. Pri akterjih se doživljanje individualnosti in enkratnosti zmanjša tako, da so »potopljeni« v skupino, poenoteni z unifomami ..., hkrati pa so žrtve oz. tarče nasilja prikazane kot neljudje.

5. Z ustreznimi socialnimi pritiski in psihološkimi strategijami je mogoče povsem spremeniti tudi osebnost človeka, njegova stališča, vrednote in prepričanja, ne le njegovo vedenja. Strategij je nešteto, ena med njimi je, da pri ljudeh najprej dosežemo spremembo vedenja. Ker ljudje težimo k temu, da to, kar počnemo, opravičujemo kot dobro in pravilno, bo spremembi vedenja sledila še sprememba stališč, vrednot, doživljanja situacije.

Temeljna načela vplivanja, ki pri ljudeh spodbudijo antisocialno vedenje

Zimbardo (prim. 2000b, 2001) na podlagi spoznanj Milgramovih eksperimentov povzema **temeljna načela vplivanja, s katerimi lahko pri večini ljudi dosežemo, da se vedejo na zaželen način,** ter naredimo mejo med dobrim in slabim, socialno sprejemljivim in antisocialnim vedenjem bolj prepustno. Cinično imenuje ta načela »sestavine situacijskega recepta za vedenjsko preobrazbo«.

a) Akterje seznanimo s prepričljivimi razlogi, ki opravičujejo izvajanje neželenih dejanj, npr. želimo pomagati ljudem pri izboljšanju spomina s kaznovanjem oz. z ideologijo, npr. želimo zagotoviti nacionalno varnost.
b) Zavežemo jih k izvajanju dejanj z določeno obliko besedne ali pisne pogodbe.
c) Akterjem omogočimo prevzemanje smiselnih, pomembnih socialnih vlog, ki so v družbi pozitivno vrednotene (npr. vojak, obveščevalec, učitelj).
č) Seznanimo akterje z osnovnimi pravili, ki jih morajo upoštevati. Pravila morajo biti sprejemljiva, a hkrati dovolj ohlapna, da jih je pozneje mogoče uporabiti za opravičevanje nemoralnih in agresivnih dejanj.
d) Uporabljamo semantično izkrivljanje, da bi zameglili resnico, npr. namesto o povzročanju bolečine govorimo o pomoči učencu pri učenju s kaznovanjem, namesto o napadu na državo govorimo o širjenju demokracije ...
e) Ustvarimo možnost razpršitve odgovornosti za posledice dejanj: drugi bodo odgovorni, nihče ni odgovoren ...
f) Začetna nasilna (nemoralna, antisocialna) dejanja naj bodo nepomembna, za akterja naj predstavljajo minimalno odstopanje od običajnega ali minimalno kršitev socialnih norm, npr. preučevaneci so v Milgramovih eksperimentih začeli z elektroškoki nizke jakosti.
g) Nasilnost (nemoralnost, antisocialnost) dejanj postopoma stopnjujemo, razlike med enim korakom in drugim naj bodo čim bolj neopazne.
h) Tudi avtoriteta naj se postopno spreminja od odgovorne in razumske k iracionalni in nesmiselni.
i) Akterji naj bodo čim bolj vpleteni v aktivnost, tehnologijo, nepomembne detajle, brez časa za razmišljanje o pomenu in smiselnosti njihovih dejanj.
j) Okoliščine naj bodo za akterje čim bolj nove, da se ne morejo opreti na predhodne izkušnje ali na znanje, kako delovati v takšnih situacijah.
k) Otežimo možnost izhoda iz situacije ali maksimiramo izstopne stroške, tako da preprečujemo izražanje nestrinjanja, ali ne dovolimo, da bi se nestrinjanje realiziralo v nesodelovanju ali neposlušnosti.

Literatura in viri

1. Hill, G. (2001). Psihologija. Shematski pregledi. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
2. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2006). Psihologija. Spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
3. Nastran Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 303-330.
4. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
5. Zimbardo, P. G., Maslach, C., Haney, C. (2000). Reflections on the Stanford Prison Exsperiment. Genensis, Transformations, Consequences (sneto 26. 9. 2004). Dostopno na spletnem naslovu: www.zimbardo.com.
6. Zimbardo, P. G. (2001). The Stanford Prison Experiment. A Simulation Study of the Psychology of Imprisonment (sneto 26. 9. 2004). Dostopno na spletnem naslovu: www.prisonexp.org.
7. Zimbardo, P. G. (2003). A Situationist Perspective on the Psychology of Evil. Understanding How Good People Are Transfomated into Perpetrators (sneto 26. 9. 2004). Dostopno na spletnem naslovu: www.zimbardo.com.

Socialne vloge: Ali je življenje igra, v kateri igramo vsak svojo vlogo, in zakaj to počnemo?

Nataša Krošel

Poglavje: Posameznik v skupini in skupinska dinamika
Učni sklop: Socialna skupina

Bistveno vprašanje: Kaj nam 'sporočajo' socialne vloge?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- utrjujejo znanje in poglabljajo razumevanje formalnih in neformalnih socialnih vlog ter psiholoških smeri,
- uporabljajo znanje o psiholoških smereh in o socialnih vlogah.

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:

- S-10: previdno posploševanje in izogibanje pretiranemu posploševanju,
- S-32: oblikovanje verjetnih sklepov, napovedi in interpretacij,
- S-35: raziskovanje implikacij in posledic,

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija v skupini.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Izbere in napove bistvene vsebinske in procesne cilje učne ure. Po potrebi spodbudi učence, da se razdelijo v skupine in rešujejo **učni list 1 »Osvežitev znanja o posameznih psiholoških smereh«.** Ta del se lahko izpusti. Predstavi in vodi pogovor o formalnih in neformalnih socialnih vlogah kot izhodišču za izbiro različnih vedenj.	Delo poteka v skupinah, v katerih so po 4 učenci. Preberejo primere, odgovorijo na vprašanja in predstavijo odgovore. V frontalnem pogovoru razmišljajo in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja. V1, D2
2	Učence spodbudi, da v istih skupinah nadaljujejo reševanje nalog na **učnem listu 2 »O čem nam 'govorijo' socialne vloge?«**. Vodi razpravo o izbiri situacije in poda priporočila glede izbire, ki so navedena v učnem listu. Nabor situacij in vlog skrajša po svoji presoji. Učitelj kroži od skupine do skupine in jim po potrebi pomaga in jih usmerja pri razpravi.	Vsaka skupina izbere situacijo in vlogo in odgovarja na zastavljena vprašanja V skupini izberejo sošolca, ki bo predstavil njihove ugotovitve. V1, V2, S-10, S-32, S-35, D2
3	Usmerja predstavitve ugotovitev skupin ostalim članom razreda ter spodbuja in nudi pomoč pri evalvaciji zaključkov. Spodbudi refleksijo učencev o lastnem učenju in spoznanjih, nejasnostih in dilemah.	Učenec, ki predstavi zaključke skupine, spodbuja ostale učence k evalvaciji le-teh. npr: "Kaj bi dodali? S čem se ne strinjate? Vas je kaj presenetilo? Ali se s čem še posebno strinjate, zakaj? ..." Razmišljajo in izmenjujejo svoja mnenja. S-32, S-35, D2
	Da navodila za samorefleksijo, ki jo usmerjajo vprašanja na **učnem listu 4 »Samorefleksija«.** Da naloga ni preobsežna, izbere le nekaj vprašanj izmed navedenih. Naslednjo uro vodi pogovor o ugotovitvah učencev.	Doma rešijo naloge, ki jih je izbral učitelj iz učnega lista 4. Pri naslednji učni uri poročajo in razpravljajo o svojih spoznanjih. V1, V2, S-28, D1

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

Učni listi

Učni list 1: Ponovitev znanja o posameznih psiholoških smereh

Osvežitev znanja o značilnostih posamezne psihološke smeri

Ugotovi, katero teorijo zastopajo posamezne trditve, in na kratko utemelji odgovore.

a) Avtorji se ne usmerjajo na preučevanje duševnih procesov, v skrajnih primerih jih niti ne priznavajo.
Vedenje razlagajo kot posledico:
- delovanja podkrepitev in kazni,
- posnemanja,
- sočasnega pojavljanja nevtralnega in brezpogojnega dražljaja.

Za primer lahko vzamemo posameznika, ki se z izvajanjem določene socialne vloge izogne neželenim posledicam (npr: posmehovanju) oziroma pridobi ugodne posledice (npr: cenjenje).
- Psihološka smer:
- Utemeljitev odgovora:

b) Posameznik mora imeti osnovne potrebe oz. potrebe pomanjkanja do določene mere zadovoljene, da se usmeri v osebnostno rast, svobodnejšo izbiro in pristnost. Če nima v zadostni meri zadovoljenih osnovnih potreb, je frustriran in izbira tista vedenja, za katera oceni, da bo z njimi zadovoljil osnovne potrebe. Če bi bil posameznik sprejet in potrjen takšen, kot je, z zaželenimi in nezaželenimi značilnostmi, bi lahko svobodno in odgovorno zbiral svoj bolj pristen, nepogojen način življenja.
Primer frustrirane potrebe po osebnostni rasti: posameznik, prevzame določeno socialno vlogo, zato ker je pogojno sprejet in potrjen oz. sprejet in potrjen je le v primeru, ko izvaja določeno socialno vlogo.
- Psihološka smer:
- Utemeljitev odgovora:

c) Vedenje je rezultat spoznavnih procesov, predvsem naših prepričanj.
Na primer: socialna vloga 'kaže' na kognitivne procese oz. na prepričanja o tem, kakšen mora biti posameznik v določenih situacijah.
- Psihološka smer:
- Utemeljitev odgovora:

č) Vedenje je posledica in izraz dinamičnega procesa duševnosti.
Na primer: socialna vloga pri posamezniku je izraz dinamike duševnosti in kazalnik razrešitve boja sil v duševnosti (kako Jaz razreši konflikt med silnicami Onega in Nadjaza ter zahtevami realnosti).
- Psihološka smer:
- Utemeljitev odgovora:

Učni list 2: Raznolikost socialnih vlog

O čem nam 'govorijo' socialne vloge?

Z vidika posameznih psiholoških smeri interpretirajte izbrane socialne vloge in nato na temelju interpretacij sklepajte, na katere načine bi lahko spreminjali vedenje, ki je značilno za posamezno vlogo.
Namen vaje je poglabljanje in uporaba znanja o psiholoških smereh in socialnih vlogah.

Koraki:
1. korak
V spodnji tabeli si izberite primer situacije (po potrebi jo konkretizirajte) in dve ali tri socialne vloge, ki se lahko pojavljajo v izbrani situaciji. Razmislite, kako se oseba z določeno socialno vlogo v konkretni (izbrani) situaciji vede, in vse skupaj zapišite v tabelo, ki se nahaja na koncu učnega lista.

Socialna vloga	Možna prepričanja o sebi in/ali drugih	Vedenje
Situacija: priprava za kontrolno nalogo		
Luftar	»Glavno je, da se imaš 'fajn'. Jutri ni važen. Se bom že znašel v življenju.«	Brezbrižno vedenje
Perfekcionist, odličnež	»Moram težiti k popolnosti. Če dosežem še tako dober rezultat, bi lahko bil še boljši. Zato z rezultatom nisem nikoli zadovoljen. Če nisem popoln, sem slab.«	Prizadevanje za najboljši uspeh
Luzer	»Vse mi spodleti. Nikoli ne bom uspel.«	Trud, pridnost, ki ne prinaša uspeha
Uspešnež	»Če nisem uspešen, sem slab, sem zguba. Za vsako ceno moram biti uspešen. Jaz sem uspešnež!«	Trud, prizadevanje, ki prinaša uspeh
Upornik	»Ne bojo me omejevali in podrejali.«	Upiranje pravilom in zahtevam
Situacije: prepir zaradi nasprotujočih si želj, zvestoba ali nezvestoba partnerju, poskrbeti zase ali za drugega, se učiti ali zabavati, uveljaviti svoje ali se prilagoditi, prevzeti partnerja/-ko od prijatelja/-ice ali se mu/ji odpovedati, zaužiti drogo ali ne, se zlagati ali ne (npr. najdeš sošolkino denarnico – imaš dilemo, ali jo vzeti ali jo vrniti; prijatelj se drogira in ne veš, ali bi povedal osebam, ki bi mu lahko pomagale, ali bi mu 'delal uslugo' z molčanjem), nekdo ti je storil krivico ali te žalil – ali si 'dati duška' v odzivu ali ne (npr. učitelj naredi očitno krivico pri ocenjevanju), oče/mama te ne razume in te 'pretirano' omejuje – ali v teh primerih vzkipeti ali premisliti in se konstruktivno odzvati ali pa zatajiti odziv ipd.		

Nasilnež	»Jaz imam prav, drugi se motijo. Jaz moram imeti vedno prav. Če ne obvelja moja, sem poraženec«, ali »Življenje je borba: ali bom jaz druge ali bodo oni mene«, ali »Tisto, kar si želim, lahko dobim le tako, da si enostavno vzamem.«	Nasilno vedenje, brezobzirno uveljavljanje
Nasilnež, ki ima formalno socialno moč	»Lahko delam, kar hočem. Drugi ljudje se mi morajo podrediti in mi slediti. Morajo narediti to, kar jaz hočem! Kritika mene je napad name. Moram se je obraniti in zatreti.«	Nasilno vedenje
Kritik	»Ni je stvari na svetu, ki se je ne bi dalo izboljšati, in jaz moram druge o tem obveščati.«	Kritiziranje drugih
Prijaznež	»S prijaznostjo se izognem jezi drugih ljudi.«	Ustrežljivo vedenje
Ustrežljivec	»Odgovoren sem za srečo drugih. Ne smem jih zavrniti, ne smem reči ne, ker bodo nesrečni in nemočni ali pa nasilni. Kriv sem, če jih spravljam v stisko. Moram skrbeti za njihovo zadovoljstvo.«	Podrejeno, ustrežljivo vedenje
Podredljivec	»Ne smem razmišljati in se odločati po svoji presoji, ne smem biti drugačen in samostojen. Če si bom privoščil, bodo drugi besni name in me bodo 'zatolkli'. Nimam pravic.«	Podrejeno, ustrežljivo vedenje
Žrtvovalec, neosebnež	»Nihče ni tako pomemben kakor skupina. Zahteve družbe so pomembnejše od moje osebne sreče.«	Požrtvovalno vedenje
Grešni kozel	»Nisem dovolj dober, upravičeno se kar naprej jezijo name. Kriv/-a sem za jezo drugih. Moram se izboljšati. Moji standardi in norme so tako visoki, da jih s svojim vedenjem ne dosegam. Zato se vedno znova opravičujem za svoje vedenje.«	Podrejeno, ustrežljivo vedenje
Žrtev	»Nimam vpliva na to, kar se mi dogaja v življenju. Sem žrtev razmer in okoliščin.«	Podrejeno, ustrežljivo vedenje
Konformist	»Najbolje se je prilagoditi večini, tako boš najlaže prišel skozi življenje.«	Prilagodljivo vedenje
Sebičnež	»Najboljše merilo odločitve je le, kaj dejanje prinese meni. Smisel življenja je moč in oblast.«	Manipulativno vedenje
Jeznoriti mladenič	»Ne bom pustil, da bi me kar koli omejevalo. Sovražim manipulacijo sladkih besed in ne bom se ujel na trnek.«	Uporniško vedenje
Odločen, spoštljiv in načelen človek	»Sam odločam o tem, kako bom preživel življenje. Svoje področje odločanja in delovanja želim peljati po svojih merilih, odgovorno in pretehtano.«	Odločno, dostojanstveno vedenje
Situacija: poučevanje v šoli, terapije, pomoči in svetovanja ...		
Učitelj	»Mislim, da vem.«	Poučuje, svetuje.
Učenec	»Mislim, da ne vem.«	Sprašuje, sledi.

Situacija: odnos med moškim in žensko (dvorjenje, partnerstvo)		
Tradicionalna ženska	»Sem topla, čustvena, prijazna, nežna, šibka.«	Pasivnost (čaka, sprejema, izvaja, streže)
Tradicionalen moški	»Sem racionalen, pogumen, neustrašen, grob. Svet je zame priložnost in izziv. Moj cilj je obvladati sile sveta. Sem 'mačo'.«	Aktivnost (osvaja, odloča).
Dobra mačka	»Sem seksi. Moški se ozirajo za mano in si me želijo. Lepše kot je moje telo in bolj kot sem seksi, bolj sem zaželena in občudovana, kar me navdaja z navdušenjem. To želim kar naprej doživljati. Vredna sem toliko, kolikor je lepo moje telo.«	Vpadljivo 'seksi' oblačenje in vedenje ter pritegovanje pozornosti
'Mačo'	»Vreden sem toliko, kolikor je lepo moje telo. Moje telo je prekrasno. Sem prekrasen in najboljši. Ženske me občudujejo in si me želijo, moški mi zavidajo.«	Vpadljivo oblačenje in vedenje ter pritegovanje pozornosti
Situacija: vzgoja otrok		
Tradicionalna mati	»Sem topla, skrbna, tolerantna, natančna, oseba, ki zna oproščati in pomagati.«	Skrbno, žrtvujoče, lahko podrejeno vedenje
Tradicionalen oče	»Sem hladna, neomajna, zahtevna oseba,	Odločno, trdo, nepopustljivo vedenje
Situacija: vožnja z motorjem		
Pogumnež	»Vse zmorem. Tveganje je užitek. Napolni me z energijo.«	Neustrašno vedenje
Previdnež	Svet je poln usodnih nevarnosti.«	Prestrašeno vedenje
Situacija: zabava		
'Zapetež'	»Nisem v redu, slab sem in drugim nisem všeč. Le kaj si mislijo o meni?«	Zapeto, zadrgnjeno, nesproščeno vedenje
Pijana oseba	»Vseeno mi je. Vse je v redu.«	Razpuščeno, sproščeno, pogumno vedenje
Situacija: reševanje problema		
Čustvujoč	»Spontana čustva so pomembnejša od dejstev in logike. Reagiram po 'občutku'.«	Odzivi glede na trenutna čustva

Ognjevitež	»Vredno življenje je le življenje, polno strasti in energije. Le takrat čutim, da sem živ. Odnosi morajo biti polni strasti – pozitivne ali negativne. Ne prenesem mlačnosti – kot da nisi živ.«	Zagnano, prevzeto-intuziastično vedenje
Razumnik	»Vse je treba logično premisliti in pretehtati. Lahko se zaneseš le na razum in logiko, čustva samo zavajajo in vnašajo zmedo.«	Razumno, 'hladno' vedenje

2. korak

Izbrano vedenje interpretirajte z vidika posameznih psiholoških smeri. V pomoč imate navedenih nekaj vprašanj. Poleg tega si lahko ogledate primer rešitev na učnem listu 4.

- Na temelju teorij posameznih psiholoških smeri pojasnite nastanek izbranih socialnih vlog. Kaj je vzrok oz. katere so možne poti nastanka vedenja?
- O katerih duševnih procesih nam 'govori' vloga? Na katere duševne procese lahko sklepamo? Kazalnik česa je izbrana socialna vloga?
- Katere koristi prinaša socialna vloga nosilcu vloge? Zakaj jo izvaja? Kakšno funkcijo ima socialna vloga?
- Še dodatna vprašanja za psihoanalitično smer: Kateri vzgib je potlačen? Katera vedenja nadomešča vzgib? O boju katerih sil sporoča? Kateri konflikti so v ozadju? Kakšna je njihova razrešitev? Kje tiči motiv za potlačitev? Kakšno funkcijo ima socialna vloga?

3. korak

Na temelju interpretacije sklepajte, kako se spoprijeti z vedenji, ki niso funkcionalna, in kako jih spreminjati.

Nasvet: Za zgled, si preberite primer, ki je opisan na učnem listu 3.

Situacija:

Socialna vloga:

Značilno vedenje v situaciji:

Vedenjska smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- Na katero področje človeka bi se pristaš te psihološke smeri usmeril, če bi poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati? Na kakšen način bi poskušal doseči zaželeno vedenje?

Kognitivna smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- Na katero področje človeka bi se pristaš te psihološke smeri usmeril, če bi poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati? Na kakšen način bi poskušal doseči zaželeno vedenje?

Humanistična smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- Na katero področje človeka bi se pristaš te psihološke smeri usmeril, če bi poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati? Na kakšen način bi poskušal doseči zaželeno vedenje?

Psihoanalitična smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- Na katero področje človeka bi se pristaš te psihološke smeri usmeril, če bi poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati? Na kakšen način bi poskušal doseči zaželeno vedenje?

Učni list 3: Zgled za reševanje nalog na učnem listu 1

Primer socialne vloge tradicionalnega moškega v situaciji nevarne vožnje

Situacija: nevarna vožnja z motorjem

Socialna vloga: vloga tradicionalnega moškega

Značilno vedenje osebe z izbrano vlogo v tej situaciji: pogumno, neustrašno vedenje

Vedenjska smer:

- Interpretacija vedenja oz. kaj determinira vedenje:

Vedenje kaže na možnost pogojevanja. Na primer, če fant ni pokazal strahu, se je izognil očetovemu posmehovanju in njegovemu razočaranju (kazen), pridobil pa si je očetovo naklonjenost, njegov ponos in odobravanje (nagrada). Podobne izkušnje je bil deležen tudi zunaj družine, zato je ta vedenja utrjeval, nasprotna pa opuščal.

- Kako bi pristaš te psihološke smeri poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati:

Posameznik lahko s samopogojevanjem (s podkrepitvami – npr. nagradami) preoblikuje svoje vedenje.

Na primer, posameznik se nagrajuje, kadar se odzove nasprotno, kot je naučen ali/in se dogovori z osebo, ki ji zaupa, da ga za nasprotna vedenja nagrajuje.

Kognitivna smer:

- *Interpretacija vedenja:*

Vloga moškega 'neustrašljivca' lahko kaže na posameznikovo prepričanje, da biti moški, pomeni biti pogumen in neustrašen, tudi če je situacija dokaj nevarna, v nasprotnem primeru pa nisi pravi moški in te drugi ljudje ne bodo cenili in ženskam ne boš privlačen.

- *Kako bi pristaš te psihološke smeri poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati:*

Posameznik lahko neustrezna prepričanja nadomesti z ustreznejšimi.

Na primer prepričanje: »Nisem pravi moški, če v nevarnih situacijah doživljam strah in sem zato bolj previden« zamenja z bolj razumnimi prepričanji, kot so: »Moč se kaže v priznavanju in

soočanju s šibko stranjo sebe«, ali »Močan sem, če se upam biti pogumen v razumnih mejah in pustim strahu možnost, da sem (zaradi doživljanja le tega) v nevarnih situacijah bolj previden, kot bi bil sicer«, ali »Močan sem, če se upam biti drugačen, kot se od mene pričakuje ali kot je večina«. Ko spreminja prepričanja, se spreminjajo tudi vedenja. Vedenja, ki sledijo posameznim prepričanjem, preizkuša v realnosti ali v situaciji igre vlog.

Humanistična smer:

- *Interpretacija vedenja:*

Vloga je lahko znamenje pogojne ljubezni. Vzrok, da posameznik prevzame vlogo moškega 'neustrašljivca', bi lahko bila izkušnja, da je bil pogojno ljubljen oz. sprejet in potrjen le, ko je izvajal to vlogo. Če bo sprejet in potrjen takšen, kot je, tudi z nezaželenimi lastnostmi, in bo imel na ta način osnovne potrebe razmeroma zadovoljene, se bo lahko usmeril v osebnostno rast, bo bolj svobodno in odgovorno izbiral svoj pristen način vedenja in se bolj pristno izražal v vsej svoji kompleksnosti.

- *Kako bi pristaš te psihološke smeri poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati:*

Posameznik lahko dela na tem, da se brezpogojno sprejme in vrednoti ali/in lahko si poišče in ustvari odnos, v katerem bo do neke mere zadovoljeval te potrebe – skratka odgovorno skrbi za zadovoljevanje svojih osnovnih potreb. Ko bo do neke mere imel osnovne potrebe zadovoljene, bo sledila potreba po osebnostni rasti in s tem po pristnem izražanju sebe.

Psihoanalitična smer

- *Interpretacija vedenja:*

Socialna vloga je kazalnik duševne dinamike in razrešitve boja sil v duševnosti.
Opomba: Več primerov vedenj, ki bi lahko bila značilna za posamezno socialno vlogo in jih lahko uporabite za zgled, je analiziranih in interpretiranih v strategiji: Poglabljanje razumevanja psihoanalitične teorije po Freudu, na učnem listu 5.

Možna sporočila strukturnih delov duševnosti		
ONO – ID	JAZ – EGO	NADJAZ – SUPEREGO
Daj si duška. Uživaj v občutku obvladovanja in vsemogočnosti. Če si močen, lahko dobiš vse, kar si želiš, vse, kar koristi preživetju in razmnoževanju. Fantastično. Meni se ne more nič zgoditi. Izrinjeni del: strah, šibkost, nemoč, bolečine. Travmatična izkušnja: kadar je izrazil strah, so ga sramotili in zato je v podobnih situacijah vedno znova doživljal bolečino in nemoč.	Ko sem bil močen, sem dobil vse, kar sem želel. Jaz sem mačo. Ni me strah. Meni se ne more nič zgoditi. Tveganje me navdihuje s pomembnostjo. Občutek moči je bil vedno fantastičen. Moški smo močni. Zato smo ženskam všeč. Strah je nevaren – drugi te zavračajo in te ne cenijo. Da se lahko ceniš, moraš biti pogumen. Signal tesnobe sporoča: doživljanje šibkosti je nevarno za preživetje in razmnoževanje.	Moraš biti pogumen. Če te je strah, si mevža. Ne sme te biti strah. Moraš biti močan in neustrašen – za vsako ceno.

Dinamika duševnosti
Zaradi prehudih pritiskov Nadjaza Jaz izrinja impulz strahu, ki izhaja iz Onega. Jaz čezmerno investiranje energije v moč in pogum zaznava kot svojo pristno željo in kot svojo pristno lastnost. Nadjaz in Jaz sta skladna.
Potlačeni vzgib je vzgib zaščite v nevarni situaciji in čustvo, ki spodbuja zaščito: čustvo strahu.
Možna razrešitev duševne dinamike
Vedenje, ki nadomešča vzgib oz. simptom, je pretiran pogum, ki ga je prisiljen vedno znova dokazovati. Bolj ko situacija vzbuja strah, bolj ga mora poudarjati. Nezaželeno, potisnjeno šibkost in občutek strahu projicira v nekatere posameznike oz. skupine ter zato prezira 'mevže', 'poženščene' moške, homoseksualce, ne mara možatih žensk ipd. Privlačijo ga ženske, ki potrebujejo zaščito.
Motiv za potlačitev
Pridobitev očetove ljubezni in kasneje ljubezni Nadjaza. S potlačitvijo se Jaz izogne konfliktu z Onim in Nadjazom. Pomembne so predvsem izkušnje z roditeljem nasprotnega spola in lastnosti roditelja istega spola kot objekta identifikacije (glej strategijo: Ojdipov kompleks). Podobno vlogo imajo lahko tudi druge bližnje osebe (sorojenci, vzgojitelji/-ce, varuhi/-ške, strici, tete, dedki, babice ipd.) in širši kulturni vplivi (risanke, pravljice ipd.).

- *Kako bi pristaš te psihološke smeri poskušal vplivati na vedenje in ga spreminjati:*

Cilj terapije je razkrivanje nezavednih vzrokov in večanje samorefleksije. Ker pa je Freud vse ljudi imel za do neke mere nevrotične, je bilo njegovo pojmovanje ozdravitve zelo skromno, namreč da 'nevrotično trpljenje spremeni v navadno nesrečnost' tako, da klient pridobi več samonadzora: 'kjer je Ono, tam mora biti tudi Jaz!' (Freud, 1933).
Če glavni vzroki vedenja izvirajo iz dinamičnega boja med tremi silami duševnosti, iz dela duševnosti, ki se ga neposredno ne zavedamo, je pri zdravljenju treba ugotoviti nezavedni vzrok bolezni.
Tradicionalna psihoanalitična terapija obsega najprej
a) ugotavljanje nezavednih vzrokov bolezni, kot so:
   - blokade vzgibov Onega (moralno zavirajoči vzgibi Nadjaza),
   - ali represije travmatskih izkušenj,
b) nato pa si prizadeva doseči ozdravitev z odpravljanjem blokad ali podoživljanjem travmatičnega dogodka z namenom, da (oseba) sprosti z njim povezano nakopičeno čustveno energijo.

Za ugotavljanje problema (vzrokov bolezni) je Freud uporabljal tri metode:
- Interpretacija vedenja: Freud je verjel, da je tako nenormalno kot tudi normalno vedenje simptomatično za nezavedne vzroke, ki jih je mogoče skrbno izpeljati iz tistega, kar ljudje rečejo ali storijo -'Kdor ima oči, da vidi, in ušesa, da sliši, se lahko prepriča, da noben smrtnik skrivnosti ne more skriti. Če usta molčijo, govorijo prsti; izdaja prihaja na dan iz vsake njegove pore'.
- Proste asociacije: klient psihoanalitiku brez zadržkov izraža miselne asociacije. Domnevajo, da vsebina nastalega seznama besed lahko vsebuje koristne informacije o viru nezavedne tesnobnosti. .
- Analiza sanj: ki jo je Freud imel za 'kraljevo pot do nezavednega'.

Ko se posameznik zaveda boja vidikov duševnosti in njegove razrešitve, se lahko začne razreševanje (problematičnega) vedenja. Ko je nezavedni vzrok ugotovljen, lahko sledi zdravljenje s katarzo - sproščanjem potlačenih čustev (psihične energije), povezanih s problemom - z vzgibi ali travmatičnimi spomini, ki so potisnjeni v nezavedno, tako da jih spravi 'ven na plan', da o njih razpravlja, tako da se razkrije skrite motive in razpravlja o njih (na primer: uvidi se, da je pretiran odpor do 'poženščenih' moških kazalnik spreobrnjene potlačene

želje po predajanju in iskanju opore, pretiran pogum pa sredstvo za represijo te prepovedane težnje) in na temelju zavedanja razreši. Ko posameznik ozavesti nezavedne vzgibe, jih ima bolj pod nadzorom.
V težjih primerih je treba vložiti precej dela, da se ugotovi, kateri je potlačeni vzgib, kaj je njegov nadomestni simptom in kje tiči motiv za potlačitev. S sklepanjem na nezavedne vzroke vedenja prek bogate interpretacije, s soočanjem z nezavednimi vzroki, tako da se razkrije skrite motive, s sproščanjem potlačenih vzgibov in čustev, povezanih s problemom, z razpravljanjem o njih, z zavedanjem se začne razreševanje (problematičnega) vedenja.

Učni list 4: Samorefleksija

Jaz in moje vloge

1. Preberi si naslednji seznam vedenj. Označi tista vedenja, ki jih včasih opaziš pri sebi. Potem pa si spodaj oglej seznam ljudi, ki so del tvojega življenja. Poleg vsakega vedenja zapiši imena tistih ljudi, ki bi bili zelo presenečeni, če bi takšno vedenje opazili pri tebi.
   Vedenje:
   - Postanem zelo tih.
   - Začnem se prepirati.
   - Se hvalim z ocenami.
   - Pomirim pretep.
   - Sem agresiven.
   - Jočem.
   - Veliko govorim.
   - Šolsko nalogo opravim pravočasno.
   - Obnašam se res 'neumno'.
   - Popustim.
   - Sem nasilen pri uveljavljanju svoje volje.

   Ljudje v tvojem življenju:
   mama, oče, brat, sestra, prijatelji, učitelji, stari starši. Še kdo drug?

2. Kakšen je tvoj slog?
   - Koliko vedenj si označil/-a?
   - Koliko ljudi si naštel/-a? (Vsaka navedena oseba pomeni eno točko. Če poleg vedenja napišeš: dedek, učitelj, najboljši prijatelj, si pripiši 3 točke.)
     Če našteješ veliko ljudi, se vedenja v posameznih vlogah verjetno v veliki meri razlikujejo in odzive dokaj prilagajaš socialnemu okolju.
     Če našteješ malo ljudi, se vedenja v posameznih vlogah ne razlikujejo izrazito in se verjetno v svojih vlogah bolj celovito izražaš (prir. po Kincher, 2002).
3. Izberi tri do pet situacij, ki so v tvojem življenju vsakdanje (kot na primer šola, dom, športna skupina, društvo ali cerkev). Ali za te situacije uporabljaš različne vloge.
4. Poimenuj čim več formalnih in neformalnih vlog, ki jih igraš v različnih socialnih skupinah, na primer v družini do staršev ali do sorojencev, do partnerja/-ice, (najboljše/-ga) prijatelja/-ice, učitelja/-ice ipd.
   Imena lahko označujejo 'pozitivne' vloge (uspešen učenec, ljubeč sin ali hči) in 'negativne' (šolski nasilnež, vsevednež, rogovilež).
   - Ali obstajajo med vlogami kake podobnosti? Katere? V čem so si vloge različne?

Razmisli, zakaj prihaja do razlik in zakaj do podobnosti.

- Katere izmed vlog so ti ugodne, prijetne? Katere so ti neugodne, neprijetne?

5. Ali ti katera izmed vlog prinaša več škode kot koristi? S katerimi svojimi vlogami imaš največ problemov?
   Kaj pa tvoji bližnji? Predvidi, s katerimi tvojimi vlogami imajo največ problemov. Če imaš probleme s presojo, jih povprašaj (prijatelje, starše, brate, sestre ipd.). Predvidi in povprašaj jih, katere probleme imajo z njimi.
   - Iz informacij in razmisleka oceni, katera izmed vlog je med najbolj problematičnimi, v katerih situacijah se izvaja in kakšno vedenje je značilno zanjo.
   - Nato izbrano problematično vlogo interpretiraj z vidika psiholoških smeri in na temelju interpretacij sklepaj, kako bi pristaš posamezne psihološke smeri poskušal vplivati na vedenje v tej vlogi in ga spreminjati? Odgovore vpisuj v tabelo.

Situacija:

Socialna vloga:

Vedenje, ki je značilno za socialno vlogo:

Vedenjska smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- S katerimi dejavnostmi bi pri sebi lahko spremenil neželeno vedenje? Napiši celoten postopek:

Kognitivna smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- S katerimi dejavnostmi bi pri sebi lahko spremenil neželeno vedenje? Napiši celoten postopek:

Humanistična smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- S katerimi dejavnostmi bi pri sebi lahko spremenil neželeno vedenje? Napiši celoten postopek:

Psihoanalitična smer

- Interpretacija vedenja oz. kaj določa in usmerja vedenje posameznika:

- S katerimi dejavnostmi bi pri sebi lahko spremenil neželeno vedenje? Napiši celoten postopek:

- Katera interpretacija ti je 'blizu' oz. 'v kateri se najdeš' in katera ti je 'tuja'? Zakaj meniš, da je tako?
- Kateri način spreminjanja ti bolj ustreza? Če meniš, da bi problematično vlogo rad spremenil, uporabi izbrano tehniko za spremembo le-te.
- Po Freudu napiši idealna sporočila strukturnih delov duševnosti za vlogo, ki bi bila v konkretni situaciji manj problematična.

Možna (ne)zavedna sporočila strukturnih delov duševnosti

ONO – ID	JAZ – EGO	NADJAZ – SUPEREGO
Daj si duška. Uživaj v občutku obvladovanja in vsemogočnosti. Če si močen, lahko dobiš vse, kar si želiš, vse, kar koristi preživetju in razmnoževanju. Fantastično. Meni se ne more nič zgoditi. Izrinjeni del: strah, šibkost, nemoč, bolečine. Travmatična izkušnja: kadar je izrazil strah, so ga sramotili in zato je v podobnih situacijah vedno znova doživljal bolečino in nemoč.	Ko sem bil močen, sem dobil vse, kar sem želel. Jaz sem mačo. Ni me strah. Meni se ne more nič zgoditi. Tveganje me navdihuje s pomembnostjo. Občutek moči je bil vedno fantastičen. Moški smo močni. Zato smo ženskam všeč. Strah je nevaren – drugi te zavračajo in te ne cenijo. Da se lahko ceniš, moraš biti pogumen. Signal tesnobe sporoča: doživljanje šibkosti je nevarno za preživetje in razmnoževanje.	Moraš biti pogumen. Če te je strah, si mevža. Ne sme te biti strah. Moraš biti močan in neustrašen – za vsako ceno.

Prosi starše, da opišejo svoje vedenje v različnih situacijah – v družbi s tabo, s sodelavci, s prijatelji, s svojimi starši. Ali te je katero vedenje presenetilo ali so ti že vsa znana? Ali so v nekaterih situacijah njihova vedenja podobna tvojim? Ali se tudi oni kdaj vedejo tako, kot se ti, v vlogi, ki ti je problematična? Opazuj njihovo vedenje in poskušaj iz tega čim več ugotovili o svojem vedenju. Upoštevaj rek: »Najlaže se je učiti na tujih napakah.«

Literatura in viri

1. Freud, S. (2001). Inhibicija, simptom in tesnoba. Ljubljana: Problemi 1-2/2001, letnik XXXVIV.
2. Hill, G. (2001). Psihologija/Shematski pregled. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
3. Kincher, J. (2002). Psihologija za najstnike. Ljubljana: Institut za osebnost.

Medosebni odnosi – agresivnost: Zakaj so ljudje lahko nasilni do svojih najbližjih?

Mojca Logonder

Poglavje: Socialna psihologija - medosebni odnosi
Učni sklop: Agresivnost - nasilje v družini
Bistveno vprašanje: Zakaj o ljudje nasilni do svojih bližnjih?
Različice: Kakšne so posledice nasilniškega vedenja? Kako bi lahko zmanjšali nasilje v družini in družbi?

Operacionalizacija ciljev

Vsebinski

V opisanih dejavnostih učenke in učenci:

- raziščejo lastno laično razumevanje družinskega nasilja (značilnosti, oblike, pogostost, vzroke, posledice ...),
- opredelijo pojem agresivnost in ga ponazorijo s primeri,
- ugotavljajo dejavnike, ki oblikujejo asocialno vedenje in presojajo vpliv in vlogo posameznega dejavnika,
- spoznavajo različne psihološke teorije o izvoru agresivnosti in ocenjujejo njihovo uporabnost
- presojajo osebne in družbene posledice agresivnega vedenja (na samopodobo, medosebne odnose, čustvovanje, sociometrični status osebe ...),
- razmišljajo o načinih zmanjševanja agresivnosti v družini in o vlogi šole, medijev ..., pri spodbujanju ali omejevanju agresivnosti,
- kritično ocenijo, zakaj je težko odkrito spregovoriti o nasilju v družini, in argumentirajo nesprejemljivost nasilja v družini ter potrebo po ukrepanju in možnosti pomoči (zaščite žrtev, sankcioniranja nasilnežev ...).

Procesni

V opisanih dejavnostih učenke in učenci uporabljajo in razvijajo:

a) veščine kritičnega mišljenja:
   - S-2: razvoj vpogleda v egocentričnost oz. sociocentričnost,
   - S-3: izražanje poštenosti,
   - S-4: raziskovanje misli, ki so v temelju emocij, in emocij, ki so v temelju misli,
   - S-10: previdno pospoševanje in izogibanje pretiranemu pospoševanju,
   - S-12: razvoj lastne perspektive: izgradnja in raziskovanje prepričanj, argumentov ali teorij,
   - S-18: analiza in vrednotenje argumentov, interpretacij, prepričanj in teorij,

- S-19: oblikovanje in vrednotenje rešitev,
- S-20: analiza in vrednotenje aktivnosti in politik,
- S-26: dialoško sklepanje: vrednotenje perspektiv, interpretacij ali teorij,
- S-28: natančno razmišljanje o razmišljanju,
- S-29: zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik,
- S-30: preiskovanje in vrednotenje predpostavk;

b) druge veščine:

- samorefleksija,
- sodelovanje in komunikacija,
- delo z viri,
- ustvarjalnost.

Strategija poučevanja

	DEJAVNOSTI UČITELJA/-ICE	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1	Napove razpravo o nasilju v družini in jih motivira za aktivno sodelovanje s pomočjo bistvenih vprašanj: Zakaj se pojavlja nasilno vedenje do bližnjih? Ali verjamete, da je v naši družbi res vsaka peta ženska pretepena? Ali je fizična kazen za prekrške sprejemljiva in koliko je sploh učinkovita? Ali se pojavlja družinsko nasilje tudi v vaši bližini? V kakšni obliki se najpogosteje pojavlja nasilje nad bližnjimi? Zakaj žrtve tako težko povedo drugim za nasilje? Ali naj se sosedi/policija/socialne službe ... vmešajo, ko izvedo za primere družinskega nasilja? Kdaj naj se vmešajo, kako naj ukrepajo, zakaj naj to storijo ...?	Dijaki individualno reflektirajo svoja stališča o nasilju v družini. Odgovarjajo na bistvena vprašanja o agresivnosti med ljudmi. Razmišljajo o zastavljenih vprašanjih in skušajo nanje odgovoriti. V1, S-10, S-12, S-30
2	Spodbuja dijake k navajanju primerov nasilja nad bližnjimi in razpravi o njih. Če dijaki ne navedejo različnih primerov in doživljajo prehude odpore pred poročanjem o takšni temi, jim predloži v branje primere družinskega nasilja iz kronike dnevnega časopisja ali primere z **učnega lista 1 »Kakšne zgodbe o dogajanju za štirimi stenami lahko beremo v »črni kroniki«?«**. Poda navodila za skupinsko delo ob učnem listu 1 in jih usmeri k iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja.	Dijaki navajajo primere družinskega nasilja, ki jih poznajo iz svoje soseščine ali iz medijev in v skupinicah o njih razpravljajo. V skupinicah skušajo odgovoriti na zastavljena vprašanja z učnega lista 1, svoje ugotovitve strniti v mnenje cele skupinice in predstaviti ostalim članom razreda. Ko primerjajo svoja razmišljanja (in odgovore) z razmišljanjem sošolcev, ugotavljajo, ali imajo o nasilju in vzrokih zanj podobno ali drugač-

		no mnenje kot večina sošolcev, in kje so lahko razlogi za te podobnosti (oziroma za razlike). Pozorni so tudi na to, ali jim je težko ugovarjati večini, in razmišljajo, zakaj je to tako težko. V1,V2, S-30, D2, D3
3	Usmeri učence v reševanje **učnega lista 2 »Kaj je agresivnost?«**. Kasneje vodi frontalni pogovor o ugotovitvah, do katerih so prišli učenci po skupinah.	V skupinicah razpravljajo o skupnih značilnostih agresivnega vedenja, ki so razvidne iz prej navedenih primerov, in poskušajo oblikovati svojo opredelitev agresije. V2, S-29, D2
4	Postavi bistveno vprašanje: Zakaj so ljudje nasilni do svojih bližnjih? Spodbudi razpravo po skupinah o vlogi posameznih dejavnikov in motivih, ki so v ozadju družinskega nasilja - **učni list 3 »Zakaj so ljudje (lahko) nasilni do svojih bližnjih?«.**	Preiskujejo svoje laične razlage o vzrokih nasilja nad bližnjimi in o njih razpravljajo v skupinah. Laične razlage o vzrokih med debato korigirajo in nadgradijo s psihološkimi znanji s področja čustvovanja, motivacije in socializacije. Ugotavljajo dejavnike, ki spodbujajo družinsko nasilje, in skušajo pri vsakem dejavniku pojasniti, kako vpliva na vedenje in zakaj se jim zdi pomemben. V1, V3, S-2, S-18, S-30, D2
5	Predstavi različne psihološke teorije o izvorih agresivnega vedenja. Učence spodbudi k reševanju **učnega lista 4 »Kako psihologi razlagajo izvore agresivnega vedenja?«**. Usmerja jih k presoji tega, katera teorija najbolje razlaga nasilje v družini. Pomembno je, da učence spodbudi k temu, da svoje presoje utemeljijo.	Seznanijo se s tremi teorijami o izvoru agresivnosti in presojajo, katera teorija je najbolj uporabna za razlago družinskega nasilja. Svoje presoje skušajo utemeljiti in se s tem urijo v argumentiranju. V4, S-18, S-26
6	Vodi delitev v tri skupine z različnimi vlogami. Poskrbi, da so vse tri skupine mešane po spolu. Vsaki skupini razdeli vprašanja z **učnega lista 5 »Igra vlog: Družinsko nasilje«** in jih usmeri k beleženju ključnih ugotovitev odgovorov posamezne skupine na zastavljena vprašanja. (Med glavnimi tremi skupinami preprečuje komunikacijo, ta sledi šele v drugem delu tega koraka.)	Vživijo se v različne vloge udeležencev družinskega nasilja, da bi jih lahko resnično razumeli, in skušajo drugim članom razreda predstaviti najpogostejše doživljanje in ravnanje oseb, ki se znajdejo v določeni vlogi. Skozi razpravo, v kateri vsaka od treh temeljnih skupin predstavi odgovore na svoja vprašanja, se učijo sprejemati in razumeti gledišča drugih. Tako oblikujejo uvid, da imajo tudi drugi ljudje

	Potem ko skupine predstavijo svoje odgovore na vprašanja, spodbuja primerjanje različnih pogledov, čustev, ravnanj in diskusijo o vzrokih za razlike.	čustva, potrebe, vedenja in stališča, ki jih je vredno poznati in se od njih učiti. S tem se ozaveščajo o svojem egocentrizmu in postajajo dovzetnejši za razmislek o neracionalnosti svojih stališč in ravnanj.
	Učence usmerja k presoji osebnih in družbenih posledic družinskega nasilja in k povzemanju najpomembnejših argumentov za nesprejemljivost nasilja v družini glede na osebne in družbene posledice, ki jih prinaša družinsko nasilje.	Ko presojajo posledice družinskega nasilja za posameznika in družbo, se zavedo škode in dolgoročnih učinkov življenja v takšnem okolju na ostale družinske člane in potrebe po aktivnem preprečevanju in obsojanju takšnega vedenja v svoji soseščini. V5, S-2, S-3, S-4, S-20, S-35, D4
7	Učencem ponudi v reševanje **učni list 6 »Kako bi lahko nasilje v družini zmanjšali ali omejili?«** in jih spodbudi k inventivnemu domišljanju načinov za zmanjševanje agresivnosti v družini in družbi. V tem koraku lahko organizira tudi nevihto možganov (tehnika ustvarjalnega mišljenja) za oblikovanje idej za zmanjševanje agresivnosti.	Po razpravi o posledicah družinskega nasilja se skušajo v viharjenju idej (nevihta možganov) ali kar v diskusiji domisliti različnih načinov za zmanjševanje agresivnosti v družini (in družbi). Ob tem presojajo vlogo šole, medijev ... pri vzpodbujanju ali omejevanju agresivnosti in utemeljujejo svoje presoje. V6, S-1, S-10, S-19, D2
8	Učence spodbudi k samorefleksiji o vaji in razlogih za to, da udeleženci družinskega nasilja o njem tako težko spregovorijo; **učni list 7 »Ocena učne ure«.**	Ocenjujejo pogostost in (ne)sprejemljivost nasilja v sodobni slovenski družbi (v družini, medijih, šoli, med vrstniki ...). Razpravljajo o različnih interpretacijah vzrokov in spoznavajo, da interpretacije vplivajo na to, kako bo oseba ukrepala. Razmišljajo o psihosocialnih blokadah, ki preprečujejo odkrito spregovoriti o družinskem nasilju, in ugotavljajo, kaj so ob vaji novega spoznali. Učijo se sprejemati in razumeti gledišča drugih. V7, S-20, S-28, D1, D4

Učni listi

Učni list 1: Primeri nasilniškega vedenja nad bližnjimi [92]

Kakšne zgodbe o dogajanju za štirimi stenami lahko beremo v »črni kroniki«?

Navodilo: Preberite spodnje primere in o njih razpravljajte v skupinicah.
Ali poznate podobne primere družinskega nasilja iz svoje soseščine ali iz medijev? Predstavite jih svoji skupinici in analizirajte pogostost in oblike družinskega nasilja v sodobni slovenski družbi.

1. primer:
Marija je poročena mati dveh otrok. Njen mož je »nagle jeze«, včasih se razjezi in jo pretepe. Takrat ne gleda, kam padajo udarci: včasih s pestmi po glavi, včasih jo vrže po tleh in obrca, včasih celo s pasom. Ko je bil vinjen, je razbil steklenico na njeni glavi, čeprav mu je bilo potem žal. Hotela ga je že zapustiti, a nima kam iti z obema otrokoma, ki hodita v šolo. Boji se njegovega maščevanja, saj ji je obljubil, da jo bo poiskal in se ji maščeval, če ga zapusti. Tudi včeraj je obiskala urgenco z zlomljenim nosom in modricami po telesu. Zdravniku je povedala, da je padla po stopnicah ...

2. primer:
Polnoletni vnuk je obiskal svojega ostarelega dedka in želel denar za nakup motorja. Dotlej mu je dedek denar že večkrat dal, tokrat pa ne. Ali denarja ni imel, ali se je bal za vnukovo varnost ... Vnuk denarja ni dobil, kar ga je zelo razjezilo. Mučil je svojega dedka, se nad njim izživljal, iztaknil mu je celo oko. Sosedje so poškodovanega starčka odpeljali k zdravniku, kjer so mu pomagali. Dedek je vnuka ščitil in prosil sosede in zdravnika, naj o dogodku molčijo, saj bo on laže preživel brez očesa kot vnuk brez šole, iz katere bi ga zaradi takšnega vedenja verjetno izključili.

3. primer:
Mladoletni sin ima mater, ki se zanj žrtvuje, saj želi otroku nadomestiti tudi očeta, ki ju je zapustil že med nosečnostjo. Mati je vedno ustregla sinu, zdaj pa so njegove želje postale vse večje. Želi se zabavati s prijatelji, včasih uživa tudi nedovoljene snovi. Če se mati z njim želi pogovoriti, jo zavrne, naj se ne vtika v njegovo življenje, zadnjič pa je »zaradi njenih očitkov zgubil živce« in jo grobo pretepel. Sosedje so poklicali policijo, a jo je mati na vratih zavrnila, češ da se ni zgodilo ničesar in da je bil to klic le posledica neprimernega vmešavanja in natolcevanja s strani sosedov. Še isti večer je iskala zdravniško pomoč zaradi nerodnega padca.

Razpravljajte o spodnjih vprašanjih in svoje ugotovitve strnite ter predstavite ostalim članom razreda.

V skupinicah razpravljate o tem, koliko je nasilja v sodobni slovenski družbi.
Kje se najpogosteje pojavlja in zakaj?

---

92 Namesto navedenih primerov lahko učitelj prinese v razred sodobne primere o družinskem nasilju izrezane iz kronike dnevnega časopisja npr. Delo, 6.9.2004, str. 7, članek »Starša nista hotela pričati« ali podobne članke.

Kdo so največkrat žrtve, kdo storilci?
Koliko agresivnosti se vam še zdi sprejemljivo in v kakšni obliki?
Ali se vam zdi, da je v sodobnem času več agresivnega vedenja, kot ga je bilo v preteklosti?
Kaj bi bili ustrezni dokazi za to?
Kje vidite vzroke za to stanje? Presodite, ali je agresivnost kdaj lahko koristna? Utemeljite!
Ustreznost svojih prepričanj preverite v strokovni literaturi: raziščite, katere raziskave potrjujejo vaše domneve.

Učni list 2: Opredelitev agresivnega vedenja

Kaj je agresivnost?

Navodilo: V skupinicah razpravljajte, kaj je vsem navedenim primerom nasilnega vedenja nad bližnjimi skupnega, in izluščite generalne značilnosti agresivnega vedenja.

Opredelitev in ključne značilnosti agresivnega vedenja:

_____

_____

Učni list 3: Vzroki za agresivno vedenje

Zakaj so ljudje (lahko) nasilni do svojih bližnjih?

Navodilo: Razpravljate o dejavnikih, ki oblikujejo agresivno vedenje v družini. Pri vsakem dejavniku pojasnite, zakaj je pomemben in kakšen je njegov vpliv!

1. Zakaj menite, da so ljudje nasilni do svojih bližnjih? Katera čustva lahko spodbudijo agresivno vedenje?

_____

_____

2. Kateri motivi (potrebe) so lahko v ozadju nasilnega vedenja? Zakaj menite tako? Katere raziskave potrjujejo vaše domneve?

_____

_____

3. Presodite vlogo socializacijskih dejavnikov na pojavljanje agresivnega vedenja. V virih poiščite raziskave, ki ugotavljajo vpliv posameznega dejavnika na agresivno vedenje.

Družina

_____

Mediji

_____

Vrstniki

Učitelji

Drugi dejavniki

Učni list 4 : Psihološke teorije o izvorih agresivnosti

Kako psihologi razlagajo izvore agresivnega vedenja?

Navodilo: Seznanite se s tremi osnovnimi psihološkimi teorijami o izvoru agresivnosti in presodite, katera teorija se vam zdi najbolj uporabna za razlago družinskega nasilja. Utemeljite svoje presoje. Raziščite empirično utemeljenost teh teorij.

Raziščite empirične utemeljitve posamezne teorije.

Učni list 5: Ocena posledic agresivnosti

Igra vlog: Nasilje v družini

a) Navodilo: Predstavniki razreda se razdelite v tri skupine: tretjina jih bo igrala vlogo napadalcev (agresivnih oseb), tretjina vlogo žrtve, tretjina pa jih bo v vlogi opazovalcev. Skušajte se vživeti v svoje vloge in pojasniti svoje doživljanje in ravnanje.

Potem skrbno preberite spodnja vprašanja in najprej vsak zase razmislite in zapišite odgovore nanje, potem o svojih presojah debatirajte v skupinicah in svoje ugotovitve zapišite ter predstavite razredu.

<u>Nasilneži:</u>

1. Kako se počutite v svoji vlogi?
2. Kakšna čustva doživljate pred agresivnim vedenjem, med njim in po njem?
3. Kako bi najverjetneje ravnali – kakšno obliko agresivnega vedenja bi izrazili nad družinskimi člani: fizično ali verbalno, aktivno ali pasivno? Ali v najpogostejših oblikah vedenja opazimo kakšne razlike med spoloma in kje so vzroki teh razlik?
4. Kako pojasnjujete (opravičujete) svoje vedenje?
5. Kakšno mnenje imate o sebi pred končanim agresivnim vedenjem med njim in po njem?
6. Kako mislite, da vas vidi žrtev? Kakšno mnenje ima o vas? Kakšna čustva najverjetneje goji sedaj do vas?

7. Kako vas vidi širše družbeno okolje? Ali izvedo za to, kar se dogaja v vaši družini?
8. Ali bi v prihodnje (po tem pogovoru z vrstniki in učiteljem o obravnavani temi) ravnali drugače? Zakaj da/zakaj ne?

Žrtve:

1. Kako se počutite v svoji vlogi?
2. Kakšna čustva doživljate pred agresivnim vedenjem, med njim in po njem?
3. Kako bi najverjetneje ravnali? Ali bi drugim povedali za nasilje v družini? Če ste odgovorili z Da, povejte, na koga bi se obrnili, če z Ne, pa zakaj bi tako ravnali. Ali so v najpogostejših oblikah vedenja opazimo kakšne razlike med spoloma in kje so vzroki teh razlik?
4. Kako pojasnjujete (opravičujete) svoje vedenje?
5. Kakšno mnenje imate o sebi pred končanim agresivnim vedenjem, med njim in po njem?
6. Kako mislite, da vas vidi agresor? Kakšno mnenje ima o vas? Kakšna čustva najverjetneje goji sedaj do vas?
7. Kako vas vidi širše družbeno okolje? Ali izvedo za to, kar se dogaja v vaši družini? Kako to izvedo - od koga? Kako se sosedje odzovejo?
8. Ali bi v prihodnje (po tej vaji) ravnali drugače? Zakaj da/zakaj ne?

Opazovalci:

1. Kako se počutite v svoji vlogi? Kako se v vlogi opazovalcev nasilja med staršema počutijo otroci, kako sosedje, kako sorodniki ...? Ali so med skupinami kakšne razlike v tem, kje vidijo vzroke za nasilje?
2. Kakšna čustva doživljate pred agresivnim vedenjem, med njim in po njem?
3. Kako bi najverjetneje ravnali, če bi bili priča družinskemu nasilju? Ali bi se vmešali in skušali nasilje preprečiti? Če ste odgovorili z Da, povejte, na koga bi se obrnili oz. kako bi skušali ukrepati, če z Ne, pa zakaj bi tako ravnali. Ali so v najpogostejših oblikah vedenja kakšne razlike med spoloma in kje so vzroki teh razlik?
4. Kako pojasnjujete (opravičujete) svoje vedenje - ukrepanje za zaščito žrtev ali umik zaradi spoštovanja zasebnosti družine?
5. Kakšno mnenje imate o sebi pred končanim agresivnim vedenjem, med njim in po njem?
6. Kako mislite, da vas vidi agresor in kako žrtev? Kakšno mnenje ima o vas? Kakšna čustva najverjetneje goji sedaj do vas?
7. Ali bi širšemu družbenemu okolju povedali za opazovano družinsko nasilje? V katerih primerih se vam zdi potrebno spoštovati zasebnost družine in v katerih se vam zdi, da je ukrepanje zaradi nasilja nujno?
8. Ali bi v prihodnje (po tej vaji) ravnali drugače? Zakaj da/zakaj ne?

b) Kakšne so osebne in kakšne družbene posledice nasilja v družini?

Osebne posledice:

_____

Družbene posledice:

_____

Učni list 6: Načini zmanjševanja agresivnega vedenja v družini

Kako bi lahko nasilje v družini zmanjšali ali omejili?

Navodilo: Najprej vsak zase razmislite in zapišite odgovore na spodnja vprašanja, potem o svojih presojah debatirajte v skupinah in svoje ugotovitve zapišite ter prestavite razredu.

1. Kako bi lahko zmanjšali pogostost nasilja v družini? Utemeljite!

_____

_____

2. Kakšna je vloga šole, medijev, širše družbe ... pri vzpodbujanju ali omejevanju agresivnosti v družini? Kaj bi po vašem mnenju morali (še) storiti, da bi zmanjšali nasilje v družini?

_____

_____

Učni list 7: Samorefleksija in analiza novih spoznanj

Ocena učne ure

Navodilo: Razmislite, kaj ste v tej učni uri novega spoznali, kaj ste se naučili, kako na obravnavano temo gledajo vaši sošolci ... Potem vsak zase zapišite odgovore na spodnja vprašanja:

1. Kakšno mnenje imate sedaj o nasilju v družini? Kako gledate na žrtve in kako na storilce?

_____

_____

2. Ali ste doslej imeli drugačno mnenje o pogostosti in vzrokih nasilja v družini? Ali vam je bilo težko sprejeti mnenje sošolcev o tem pojavu, če se je razlikovalo od vašega, in zakaj je bilo to tako težko?

_____

_____

3. Ali bi zaradi novih izkušenj o doživljanju udeležencev družinskega nasilja, ki ste jih pridobili skozi igro vlog, v prihodnje ravnali drugače, če bi bili udeleženci ali priče družinskemu nasilju?

_____

_____

4. Zakaj menite, da je o nasilju v družini tako težko spregovori – kje so ovire, ki preprečujejo odkrit pogovor o tej temi?

_____

_____

5. Na kakšne načine skušamo v sodobni slovenski družbi pomagati žrtvam družinskega nasilja? Kaj bi še lahko storili?

_____

_____

Literatura

1. Franković, R. (2003). Tretji paket gradiv o kršenju človekovih pravic za učitelje družboslovnih predmetov. Ljubljana, 21. 1. 2003, Amnesty International Slovenije.
2. Kompare, A. in sod. (2001). Psihologija - spoznanja in dileme. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

O AVTORJIH



Tanja Rupnik Vec

Mag. Tanja Rupnik Vec, spec. supervizije, je dvanajsto leto zaposlena na Zavodu RS za šolstvo kot svetovalka za psihologijo in vodja predmetne skupine. Honorarno je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani kot asistentka za psihologijo v edukaciji. Ukvarja se predvsem z razvojem didaktike psihologije in v tem okviru vodi različne projekte. Kot supervizorka že deseto leto izvaja supervizijo za učitelje in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, razvojnoraziskovalno pa se udejstvuje tudi na področju vpeljevanja sprememb v šole. Izvaja različne seminarje s področij kritičnega mišljenja, motivacije, vpeljevanja sprememb v šole, sodobnih pristopov k poučevanju, razvijanja odgovornosti učencev itn. Je avtorica ali soavtorica več knjig, kot so npr. Kritično mišljenje v šoli (2006), Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu (2005), Igra vlog in simulacija pri pouku psihologije (2003), Kako do znanja psihologije (1998), Aktivno v svet psihologije (1997), Vpeljevanje sprememb v šole – Priročnik za šolske razvojne time (2007) in Metode in tehnike supervizije (2004). Objavila je tudi več člankov v različnih zbornikih in revijah.
Elektronski naslov: tanja.vec@zrss.si.



Alenka Kompare

Mag. Alenka Kompare je učiteljica psihologije v Šolskem centru Srečka Kosovela Sežana, predavateljica na Višji strokovni šoli Postojna ter članica državne predmetne komisije za psihologijo za splošno maturo na Državnem izpitnem centru in razširjene predmetne skupine za psihologijo na Zavodu RS za šolstvo. V soavtorstvu je napisala učbenika za srednješolsko psihologijo Uvod v psihologijo in Psihologija: spoznanja in dileme ter strokovno monografijo Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Sodelovala je tudi pri nastajanju različnih priročnikov za učitelje psihologije v okviru programov Zavoda RS za šolstvo in objavila prispevke s področja vzgoje in izobraževanja, kritičnega mišljenja in teoretične psihoanalize v strokovnih revijah.
Elektronski naslov: alenka.kompare@guest.arnes.si.



Barbara Debeljak Rus

Mag. Barbara Debeljak Rus je od leta 1999 zaposlena kot učiteljica psihologije na Gimnaziji Jesenice. Leta 2004 je prevzela tudi delovno mesto pomočnice ravnateljice. Področje raziskovanja v okviru podiplomskega študija ji predstavlja preučevanje odnosa med inteligentnostjo in osebnostjo. Je članica ekspertne skupine Zavoda RS za šolstvo v okviru izobraževanja multiplikatorjev za področje srednje šole in gimnazije ter od maja 2008 mentorska učiteljica za predmetno področje psihologija za gimnazijski program v predmetni razvojni skupini. Z Zavodom RS za šolstvo že osmo leto sodeluje kot članica projektnih skupin v okviru programa Načrtovanje in razvoj - Koncepti in modeli učenja in poučevanja (Igra vlog in simulacija pri pouku psihologije, Portfolio pri pouku psihologije, Kritično mišljenje pri pouku psihologije). Je soavtorica priročnika Igra vlog in simulacija kot učna metoda za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike in zbornika o aktivni vlogi učenca pri pouku.
Elektronski naslov: barbara.debeljak@guest.arnes.si.



Metka Čebulj

Metka Čebulj, univ. dipl. psih., je zaposlena na Gimnaziji Ravne na Koroškem kot učiteljica psihologije in šolska svetovalna delavka. Že v času študija in kasneje po diplomi se je intenzivno ukvarjala s preventivnimi programi in širjenjem mladinskih delavnic na Koroškem. Največ pozornosti pri svojem strokovnem delu posveča razvijanju prostovoljnega dela med dijaki in psihični pripravi mladih športnikov. Kot mentorica spodbuja pri delu mlade raziskovalce in vodi študijske krožke za starejše občane. Svoje strokovno znanje nadgrajuje z vključevanjem v različne oblike izobraževanja in usposabljanja, v katerih je pridobila certifikat iz realitetne terapije. Njena prednostna naloga je uvajanje idej kritičnega mišljenja in kakovostne šole v šolski kolektiv. V tem času je v reviji Šolsko svetovalno delo objavila članek Samopodoba dijakov Gimnazije Ravne (št. 3-4, 1999), v reviji Vzgoja in izobraževanje pa članek Kako dijake spodbuditi k postavljanju kakovostnih vprašanj (št. 3, 2007).
Elektronski naslov: meta.cebulj@guest.arnes.si.



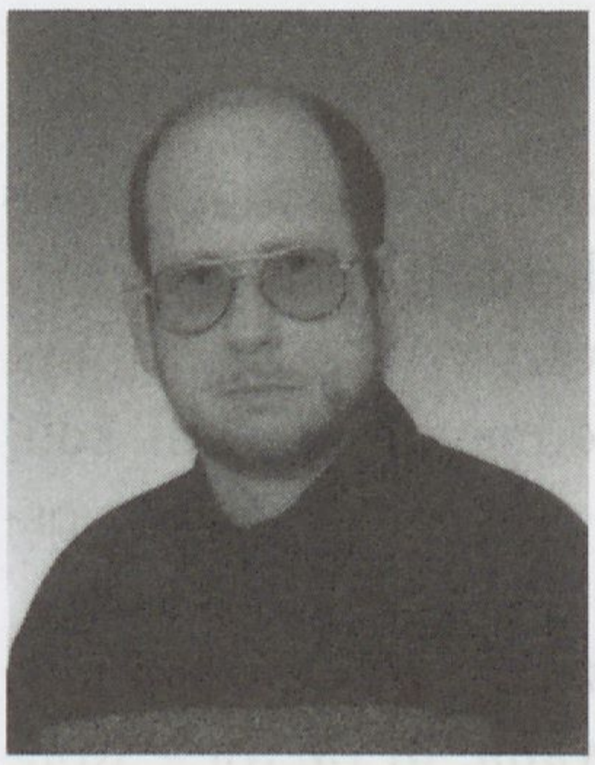
Jasna Vuradin Popović

Mag. Jasna Vuradin Popović je zaposlena na Gimnaziji Murska Sobota kot profesorica psihologije, 13 let pa je opravljala tudi delo svetovalne delavke. V šolstvu je dosegla najvišji naziv svetnica. Skupno ima 23 let delovne dobe, od tega 3 leta na področju socialne skrbi, 3 leta na področju medicine dela in kadrovske službe, ostalo na področju vzgoje in izobraževanja. Dodatno se je izobraževala iz vedenjske terapije in transakcijske analize ter iz klinične psihologije na podiplomskem študiju. Je zunanja sodelavka Zavoda RS za šolstvo. Razultati tega sodelovanja so priročnik Kako do znanja psihologije (1998) ter predavanja in delavnice na različnih šolah v Sloveniji v okviru projekta didaktične prenove. Je članica komisije, ki je leta 2008 oblikovala novi učni načrt za psihologijo. Pogosto je mentorica mladim raziskovalcem, ki tekmujejo na državni ravni objavila je dva strokovna članka v reviji Šolsko svetovalno delo.
Elektronski naslov: jasna.vuradin-popovic@guest.arnes.si.



Marija Krajnc

Marija Krajnc je od leta 1981 zaposlena na Gimnaziji Ravne na Koroškem. Poučuje psihologijo, delala je tudi v šolski svetovalni službi. Aktivno se vključuje v različne dejavnosti na šoli in v okolju. Vidnejše je njeno delo na področju raziskovalne dejavnosti mladih. Sodelovala je pri ustanavljanju regijskega gibanja mladih raziskovalcev na Koroškem, uspešno opravlja mentorsko in koordinatorsko delo v regiji. Sodelovala je pri pripravi učbenika psihologije, ki je bil leta 2000 potrjen za poučevanje na Zvezni gimnaziji za Slovence v Celovcu. Sodelovala je v različnih šolskih projektih. Na šoli je leta 1999 v sodelovanju s celovško gimnazijo vodila mednarodni projekt, ki ga je nagradilo avstrijsko šolsko ministrstvo, v šolskem letu 2006/07 pa projekt Ana Frank - zgodba za sedanjost. Aktivno je sodelovala na posameznih posvetih in simpozijih. O delu pričajo objavljeni članki in publikacije. S temi dejavnostmi sledi pomembnim vzgojno-izobraževalnim ciljem, tudi razvijanju zmožnosti kritičnega mišljenja.
Elektronski naslov: marija.krajnc@guest.arnes.si.



Milan Košir

Milan Košir je petindvajset let zaposlen na Prvi gimnaziji Maribor kot učitelj psihologije in svetovalni delavec. Prve izkušnje si je nabiral v osnovni šoli. Izobraževal se je iz transakcijske analize in gestalt terapije. Sodeloval je pri racionalni evalvaciji programov srednjega izobraževanja Pedagoškega inštituta. Štiri leta je bil član državne predmetne komisije splošne mature za psihologijo. Na svoji šoli je sodeloval pri izvajanju programa evropskega oddelka ter v projektnih skupinah.

Elektronski naslov : milan.kosir@guest.arnes.si.



Mojca Logonder

Mojca Logonder je zaposlena kot profesorica psihologije na Gimnaziji Šentvid v Ljubljani. Ima naziv svetnica, večkrat sodeluje v raznih projektih ESS in MŠŠ, ZRŠŠ ter oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Je mati treh otrok in od leta 2001 članica državne komisije za splošno maturo iz psihologije. Doslej je napisala dve knjigi: Psihologija na maturi (2000) in Preverite svoje znanje psihologije (2001) ter sodelovala kot soavtorica pri več strokovnih priročnikih in zbornikih (Poučujemo psihologijo (2002), Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije (2003), Zbornik projekta ESS in MŠŠ o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v gimnazijskem izobraževanju (2007)). Objavila je več strokovnih člankov v slovenskih in tujih pedagoških revijah o poučevanju psihologije in ocenjevanju znanja v srednji šoli ter o uporabnosti eseja pri poučevanju družboslovnih predmetov in preverjanju znanja.

Elektronski naslov: mojca.logoder@sentvid.org.

Filozofska fakulteta v Ljubljani



Nataša Krošel

Nataša Krošel je od leta 1996 zaposlena kot učiteljica psihologije na Gimnaziji Moste v Ljubljani. Pred tem je bila zaposlena kot vzgojiteljica v vzgojnovarstveni ustanovi, kot učiteljica vzgojnih predmetov v celodnevni osnovni šoli, nekaj let pa je poučevala likovno in tehnično vzgojo v osnovni šoli.

Z Zavodom RS za šolstvo je devet let sodelovala v projektnih skupinah v okviru programa Načrtovanje in razvoj - Koncepti in modeli učenja in proučevanja (Igra vlog in simulacija pri pouku psihologije, Nova kultura preverjanja in ocenjevanja, Kritično mišljenje pri pouku psihologije). Je soavtorica priročnikov za učitelje Poučujemo psihologijo, Igra vlog in simulacija kot učna metoda za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike ter zbirke nalog in primerov načrtovanja iz psihologije Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače.

Elektronski naslov: natasa.krosel@guest.arnes.si.

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

Tanja Rupnik Vec, Alenka Kompare, Barbara Debeljak Rus,
Mojca Logonder, Jasna Vuradin Popović, Nataša Krošel,
Milan Košir, Marija Krajnc, Metka Čebulj

Kritično mišljenje pri pouku psihologije

Izdal in založil
Zavod RS za šolstvo

Predstavnik
Gregor Mohorčič

Urednica
Mira Turk Škraba

Oblikovanje
Ksenija Konvalinka

Priprava in tisk
Kočevski tisk

Naklada
400 izvodov

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana 2009

Vso ponudbo knjig, ki so izšle pri založbi Zavoda RS za šolstvo, si lahko ogledate na spletni strani *http://www.zrss.si/*, na kateri predstavljamo monografije in vodnike za učitelje, strokovne revije, zbornike, učne načrte, učbenike in učna gradiva idr. Vabljeni k ogledu.

Naročanje:

• *po pošti*
Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana

• *po faksu*
01 / 3005-199

• *po elektronski pošti*
zalozba@zrss.si

• *na spletni strani*
http://www.zrss.si

Tanja Rupnik Vec, Alenka Kaučnik, Barbara Dekleva Smrekar,
Mojca Logonder, Jasna Vuraldin Popović, Nataša Kreševič,
Milan Kosir, Marija Krajnc, Metka Čebulj

Kritično razmišljenje pri poeziji psihologije

Izdal in založil
Zavod RS za šolstvo

Predstavnik
Gregor Mohorčič

Urednica
Mira Turk Škraba

Oblikovanje
Ksenija Konvalinka

Priprava za tisk
Kolpress d.o.o.

Naklada
400 izvodov

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana 2009

Kritično mišljenje pri pouku psihologije

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
GS
I 709 018
200907204 COBISS

Iz vsebine

Kako učiti učence kritično misliti

- Učiteljevo pojmovanje kritičnega mišljenja kot referenčni okvir načrtovanja učnih strategij
- Raznovrstnost opredelitev kritičnega mišljenja
- Raznovrstni modeli veščin kritičnega mišljenja
- Temeljna načela poučevanja, naravnanega na razvoj kritičnega mišljenja

Primeri učnih strategij obravnave psiholoških vsebin, naravnanih na poučevanje kritičnega mišljenja

- Uvod v psihologijo
- Čustva
- Motivacija
- Spoznavni procesi
- Osebnost
- Človek v družbenem okolju

33.00 EUR
ISBN 978-961-234-741-3
9 789612 347413