modeli poučevanja in učenja

Poučujemo psihologijo

Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah

PSIHOLOGIJA

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

2 120

Modeli poučevanja in učenja

Psihologija

Poučujemo psihologijo

Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah

PEDAGOŠKA KNJIŽNICA
LJUBLJANA

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

I 548942

Modeli poučevanja in učenja
PSIHOLOGIJA

POUČUJEMO PSIHOLOGIJO

Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih šolah

Avtorji prispevkov: Janina Curk, Marijan Gorišek, Marta Jenko, Alenka Kompare, Mihaela Kranjc Stražišar, Nataša Krošel, Mojca Logonder, Karmen Pečarič Podobnik, Tomaž Vec, Tomaž Skrbinšek, Jasna Vesel, Majda Šajn Stjepič, Jasna Vuradin Popovič

Zbrala in uredila: Tanja Rupnik Vec

Recenzenta: dr. Drago Žagar, dr. Simona Tancig

Jezikovni pregled: Valentin Logar

Fotografija na ovitku: Samo Onič

Priročnik je nastal v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo Razvijanje modelov poučevanja in učenja v osnovnih in srednjih šolah. Vodja projekta: Anka Zupan

14 -11- 2003

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA - LJUBLJANA

02003166681

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna univerzitetna knjižnica, Ljubljana

159.9(082)

POUČUJEMO psihologijo : zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah / [avtorji prispevkov Janina Curk ... [et al.] ; zbrala in uredila Tanja Rupnik Vec]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002. - (Modeli poučevanja in učenja. Psihologija)

ISBN 961-234-428-0
1. Curk, Janina 2. Rupnik Vec, Tanja. - I. Vec, Tanja Rupnik glej Rupnik Vec, Tanja

119757312

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002
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 kakršenkoli pomnilniški medij) oblike reprodukcije. Učitelj psihologije lahko za potrebe pouka fotokopira predlogo delovnega lista v toliko izvodov, kolikor je dijakov v oddelku.

Vsebina

Uvod (*Tanja Tupnik Vec*) 5

Predmet in metode psihologije

Kaj je psihologija (*Mojca Logonder*) 10

Psihologija, psihologistične spekulacije in zdravorazumska prepričanja (*Alenka Kompare*) 15

Smeri v psihologiji (teorije osebnosti) – temeljni pojmi, primerjave in kritike (*Janina Curk*) 20

Barnumov učinek (*Janina Curk*) 25

Področja psihologije in psihologija v Sloveniji (*Mojca Logonder*) 31

Metode psihologije (*Mojca Logonder*) 35

Introspekcija in vodenje samozavedanja (*Jasna Vesel*) 41

Statistična obdelava raziskovalnih podatkov (*Janina Curk*) 44

Interpretiranje rezultatov psiholoških raziskav (*Alenka Kompare*) 57

Učinek pričakovanja (*Janina Curk*) 64

Temelji duševnega delovanja

Temeljni dejavniki doživljanja in obnašanja (*Mojca Logonder*) 70

Delovanje živčnega sistema (*Mihaela Kranjc Stražišar*) 76

Samodejavnost in samodisciplina (*Karmen Pečarič Podobnik*) 81

Samodejavnost – odgovorno odločanje (*Marta Jenko*) 84

Vzgojni slogi (*Alenka Kompare*) 87

Nativizem nasproti empirizmu (*Majda Šajn Stjepič*) 91

Čustva

Emocionalna zanka (*Nataša Krošel*) 96

Kako čustva vplivajo na nas (*Jasna Vesel*) 100

Izražanje čustev z glasom (*Jasna Vesel*) 104

Izražanje čustev z mimiko obraza (*Jasna Vesel*) 109

Zaljubljenost (*Nataša Krošel*) 112

Psihologija

Motivacija

Zunanja in notranja motivacija (*Nataša Krošel*) 124
Osebni odnosi in zadovoljenost potreb (*Marta Jenko*) 128
Interesni tipi (*Tomaž Skrbinšek*) 132

Zaznavanje

Zaznavanje – zaznavni sistemi (*Marta Jenko*) 140

Učenje in spomin

Klasično pogojevanje (*Mihaela Kranjc Stražišar*) 144
Kratkoročni spomin (*Jasna Vesel*) 147
Značilnosti dolgoročnega spomina (*Jasna Vesel*) 150
Vzroki pozabljanja (*Marjan Gorišek*) 153
Predstave (*Mojca Logonder*) 156

Mišljenje

Kritično mišljenje (*Alenka Kompare*) 162
Spodbujanje ustvarjalnosti – nevihta možgan (*Mojca Logonder*) 168

Osebnost

Kdo sem jaz? (*Jasna Vesel*) 174
Posameznik kot psihofizična celota – celostno vedenje (*Marta Jenko*) 178
Različne vrste inteligenc (*Mojca Logonder*) 180
Polemika o prirojenosti in pridobljenosti inteligentnosti (*Alenka Kompare*) 184
Sem dovolj inteligenten? (*Karmen Pečarič Podobnik*) 191
Vprašalnik doživljanja stresa (*Jasna Vesel*) 194
Obrambni mehanizmi (*Janina Curk*) 201
Konstruktivno in nekonstruktivno soočanje z duševnimi obremenitvami (*Mojca Logonder*) 204
Negativno mišljenje, stres in depresija (*Jasna Vesel*) 209
Kako pesimista naučiti optimizma? (*Jasna Vesel*) 215
Iskanje pozitivnih misli (*Jasna Vesel*) 218
Sindrom izgorevanja (*Jasna Vesel*) 224
Sproščanje – pomiritveni refleks (*Jasna Vesel*) 230
Normalno in nenormalno – relativnost kriterijev (*Janina Curk*) 233

Koncept in teorije agresivnega vedenja (*Karmen Pečarič Podobnik, Alenka Kompare, Jasna Vuradin Popovič*) ____ 240
Avtoagresivnost (*Marjan Gorišek*) ____ 254
Odnos do drog (*Janina Curk*) ____ 256
Struktura osebnosti po Freudu; obsesivna osebnost (*Janina Curk*) ____ 259
Freudova interpretacija sanj (*Alenka Kompare*) ____ 268
Humanistična psihologija in smisel življenja (*Janina Curk*) ____ 272
Teorija atribucije (*Jasna Vesel*) ____ 288

Posameznik v družbenem okolju

Komunikacijska struktura (*Tomaž Vec*) ____ 292
Konflikti (*Tomaž Vec*) ____ 300
Zakoni komunikacije 1. del (*Tomaž Vec*) ____ 303
Zakoni komunikacije 2. del (*Tomaž Vec*) ____ 307
Stališča in komunikacija (*Karmen Pečarič Podobnik*) ____ 313
Spolni stereotipi (*Alenka Kompare*) ____ 318
Predsodki in stereotipi (*Janina Curk*) ____ 322
Hierarhija vrednot (*Karmen Pečarič Podobnik*) ____ 327
Razvoj moralnega presojanja (*Mihaela Kranjc Stražišar*) ____ 331

Seznam prispevkov po avtorjih ____ 338

Spoštovane kolegice in kolegi,

vzgojno-izobraževalno delo je izjemno ustvarjalen poklic, ki od pedagoga zahteva mnoge veščine in znajdenje v najrazličnejših situacijah, tako medosebnih kot strokovno-didaktičnih. Komunikacijske sposobnosti, empatija, psihološko-pedagoško znanje, kritičnost, racionalnost in strpnost so samo nekatere lastnosti, potrebne za vzpostavljanje kakovostnih odnosov, tako pomembnih za tekoče vzgojno-izobraževalno delo. Poleg odnosnega vidika pa je za učinkovito delo v razredu potrebno tudi široko strokovno in didaktično-metodično znanje pa tudi spretnosti in sposobnosti. Oblikovanje načinov posredovanja konceptov in principov matične stroke na učencem dostopen in hkrati privlačen način (didaktična transformacija vsebin stroke) predstavlja odprto problemsko situacijo, zamejeno zgolj s sodobnimi načeli učinkovitega učenja in poučevanja, ki omogoča učitelju skoraj brezmejno izražanje ustvarjalnosti. Pa vendar ostaja vtis, da se učitelji vse prevečkrat zadovoljijo s 'klasičnimi' prijemi. Znanje podajajo ex cathedra, kot dokončno, kot nesporne resnice in dejstva. Konceptov in principov ne problematizirajo in relativizirajo, učencev ne spodbujajo k dvomu, k iskanju problemov, k spraševanju in kritičnemu pretresu obravnavanega. Lastno vlogo pojmujejo transmisijsko, kot vlogo posrednika, ki znanje učencem preprosto posreduje, preda, 'izroči v posest', niti ne v razmislek. Temu nasprotno je transformacijsko pojmovanje pouka, ki predpostavlja učenčevo preoblikovanje posredovanega pod vplivom konkretne izkušnje, konstrukcijo znanja, učiteljeva pretežna vloga pa je miselno izzivanje učencev ter moderiranje miselnega in medosebnega dogajanja v razredu. Priročnik naj bo še en kamenček v mozaiku prizadevanj, da bi vsem, ki svojo vlogo na drugem polu dimenzije 'poučujem – ustvarjam pogoje za učenje' šele oblikujete, priskočili na pomoč, vsem drugim pa morda ponudili v razmislek še kako novo pot.

Pričujoči priročnik dokazuje, da je tudi poučevanje psihologije lahko ustvarjalno delo. V njem so predstavljene ustvarjalne ideje za obravnavo konceptov psihologije iz vseh temeljnih poglavij učnega načrta za psihologijo v gimnazijskem in drugih programih srednjih in strokovnih šol. Nekateri prispevki s svojimi predlogi vsebinsko presegajo učni načrt, s čimer predstavljajo dragocen vir idej za izrabo dela avtonomije, ki jo učitelju omogoča učni načrt.

Obravnava nekaterih poglavij učnega načrta je v knjigi predstavljena z več idejami, druga poglavja pa so zastopana zgolj s posameznimi prispevki. Slednje velja predvsem za tiste teme, ki so izčrpneje obravnavane že v prejšnjih priročnikih te zbirke (npr. zaznavanje).

Presečišče vseh predstavljenih učnih strategij je njihova dinamičnost, saj so zasnovane kot igrivo prepletanje in izmenjava raznovrstnih učnih metod in organizacijskih oblik, predvsem tistih, ki dijaku namenjajo vlogo aktivnega, učečega se subjekta, odgovornega za raziskovanje teoretskega polja psihologije in sebe samega. Zasnovane so torej na sodobnih načelih didaktike in drugih pedagoško-psiholoških ved in omogočajo dijaku igrivo soočanje z znanjem stroke ter razvoj kognitivnih potencialov.

Knjiga je 'naslednica' dveh že izdanih priročnikov, namenjenih učiteljem psihologije, nastalih v okviru projekta Modeli poučevanja učenja na Zavodu RS za šolstvo: Aktivno v svet psihologije (Rupnik Vec,

Psihologija

1997) in Kako do znanja psihologije (Micič, Rupnik Vec, Vuradin - Popovič, 1998). Združuje didaktične prispevke trinajstih psihologov, ki poučujejo psihologijo v različnih srednješolskih programih ali pa v drugih okvirih iščejo odgovore na vprašanje, kako psihologijo na čim bolj zanimiv in miselno stimulativen način posredovati dijakom in drugim uporabnikom.

Naj torej v priročniku predstavljene ideje zaživijo v razredih ali pa naj zaživijo nove – tiste, ki bodo z njimi spodbujene.

Tanja Rupnik Vec

Predmet in metode psihologije

Psihologija

Učna tema: KAJ JE PSIHOLOGIJA

Mojca Logonder

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spoznava, da njegova pričakovanja, da se bo pri psihologiji "samo pogovarjal", niso ustrezna, saj se bo tudi veliko naučil. Začenja razumeti, da je psihologija resna znanost z natančno opredeljenim predmetom proučevanja in da razna neznanstvena razpravljanja o ljudeh in parapsihološke teme (jasnovidnost, spiritizem, telekineza ipd.) ne sodijo v okvir znanstvene psihologije, ki preučuje empirično dokazane in preverjene pojave. Razširi svoje znanje o pomembnih zgodovinskih odkritjih s spoznanjem o postopnem pridobivanju in širjenju spoznanj tudi na drugih področjih znanosti (konkretno pri psihologiji).

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *opredeliti predmet psihologije in pojasniti nekaj pojmov, ki jih povezuje s psihologijo (npr. kaj je duševnost, osebnost),*
- ❒ *razlikovati nepreverjene trditve o ljudeh in parapsihološka poročila od resnih znanstvenih psiholoških spoznanj, ki so preverjena in dokazana,*
- ❒ *razložiti razvoj znanosti: kako nepojasnjene stvari postopoma raziskujemo, dokler jih ne dokažemo in pojasnimo ter postanejo predmet znanosti.*

Metode poučevanja: avtorefleksija pričakovanj, razlaga, pogovor

Oblike poučevanja: individualno, delo v majhnih skupinah, frontalno

Teoretski okvir

Naša stališča, pričakovanja in prepričanja pomembno vplivajo na vse naše psihične procese: motivacijo, zaznavanje, učenje, spomin, mišljenje itd. Zato je za učitelja izredno pomembno, da ugotovi, s kakšnim predznanjem in interesi prihajajo učenci k pouku psihologije, da lahko poučevanje čim bolj prilagodi pričakovanjem, da prepreči razočaranja zaradi neizpolnitve pričakovanj ipd. in da že ob prvem srečanju ustvari ustrezna pričakovanja ter motivira učence za učenje psihologije, saj jih opozori na njeno zanimivost, uporabnost in povezanost z življenjem.

Največ avtorjev opredeljuje psihologijo kot znanost, ki se ukvarja s preučevanjem človeka. Musek in Pečjak (1995) podrobneje razčlenjujeta, da je to znanost, ki ima svoj natančno določen predmet preučevanja, metode za zbiranje podatkov o svojem predmetu, cilje, področja uporabnosti ter panoge. Predmet psihologije pa še podrobneje razčlenita na duševno dogajanje, osebnost in vedenje. (Musek, J., Pečjak, V., 1995)

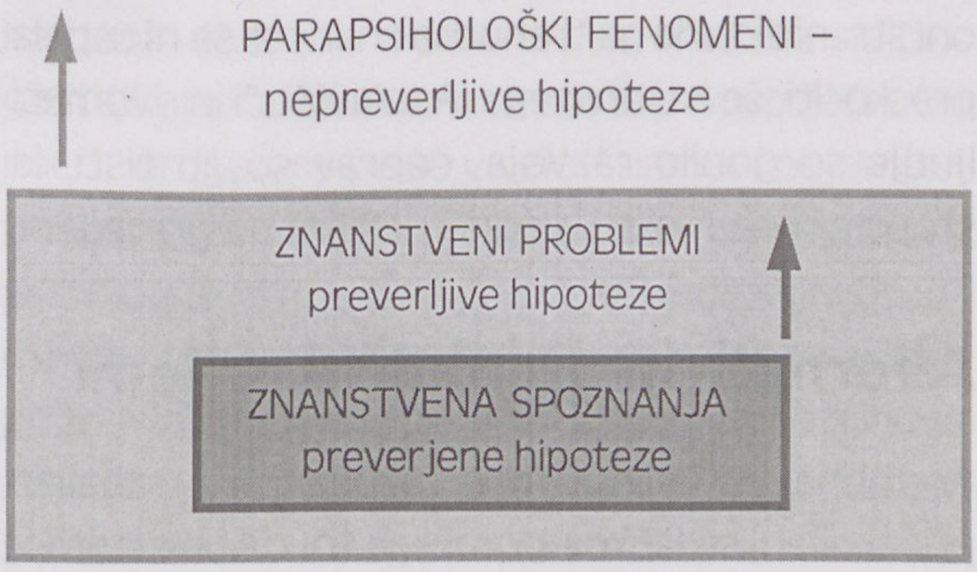
Učenci pogosto povezujejo razne oddaje o parapsiholoških pojavih s psihologijo. Zato se mi zdi dobro, da jim že ob prvem srečanju razložim temeljne razlike. Učenci bi pogosto radi, da bi več izvedeli prav o fenomenih, ki njih in širšo javnost precej zanimajo in so v zadnjem času (z raznimi televizijskimi oddajami in časopisi, ki obravnavajo mejna področja) vse bolj popularni.

Šverko, B. idr. (1993) poudarja, da parapsihološki fenomeni (mistične razlage religioznih čudežev, spiritistično komuniciranje z umrlimi, ekstrasenzorna zaznava, kamor sodita tudi jasnovidnost in telepatija ipd.) še nimajo sprejemljive racionalne

razlage, čeprav so številni raziskovalci skušali preveriti njihov obstoj, a brez prepričljivih in preverljivih rezultatov. Takšne neuspehe so razlagali s kolebanji v občutljivosti medijev (oseb s paranormalnimi sposobnostmi), ki ne morejo v vseh pogojih (kontrolirani pogoji) izkazati svojih paranormalnih sposobnosti. Če bi jih lahko, znanstveni status teh pojavov ne bi bil vprašljiv, ker je preverljivost ena od temeljnih značilnosti znanosti.

Kot znanost se psihologija ukvarja torej le s tem, kar je mogoče raziskovati in preveriti. Vse, česar ni mogoče ugotoviti in izmeriti z obstoječimi merilnimi instrumenti, ne obstaja oz. se razglasi za šarlatanstvo. To so še neraziskana področja psihičnega življenja človeka.

Psihologija pa je empirična znanost, ki je utemeljena na vsebinskem preučevanju, raziskovanju in merjenju. Ne ukvarja se z nepreverjenimi špekulacijami, temveč le s tem, kar s svojimi metodami lahko ugotovi in preveri. In polje znanosti se, zgodovinsko gledano, ves čas širi v polje še neraziskanega: številni pojavi, ki so v preteklosti veljali za čudeže, so danes znanstveno pojasnjeni.



Shema 1 (povzeto po Šverko, B. idr., 1993)

Viri in nadaljnje branje

Šverko, B. idr. (1993). Psihologija. Zagreb: Školska knjiga.

Musek, J. (1995). Neznanke duha. Ljubljana, Educy.

Ryzl, M. (1987). Parapsihologija. Zagreb, Prosvjeta.

Žutić G. idr. (1987). Zabranjena znanja. Beograd, Tajne.

Bruksmith P. (1986). Uprkos zdravom razumu – neobjašnjene misterije uma, svemira i vremena, Beograd, Jugoslovenska revija.

Strokovni članki o parapsihologiji (npr. v Delu Parapsihologija – šarlatanstvo).

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj prosi učence, naj vsak zase na lističe napišejo:

a) kaj pričakujejo od psihologije in od učitelja psihologije (novo znanje, preverjanje ...);
b) kaj je psihologija ali tri asociacije v zvezi s psihologijo (tri besede, ki jim pridejo na misel, ko slišijo besedo psihologija);
c) kaj jih s področja psihologije posebej zanima.

II. del: Razdelijo se v manjše skupinice in se skušajo zediniti glede tega, kaj pričakujejo od psihologije in kaj je psihologija, ter poročajo o skupnih odločitvah razredu.

III. del: Učitelj povzame navedbe večine skupin v razredu, jih spomni na to, kaj so najpogosteje navajali njihovi vrstniki iz paralelk, in da posameznikom možnost, da izrazijo svoje osebno mnenje.

IV del: Frontalno razloži posamezne pojme, ki so jih učenci navajali, ne da bi jih dobro razumeli, na hitro pove, kaj je to psihologija in kaj se bo pri pouku psihologije obravnavalo, kaj ne sodi v okvir znanstvene psihologije in zakaj ne ...

Pogovor

V prvi uri je bistveno, da učitelj spozna pričakovanja učencev in jim razloži, zakaj je zanj pomembno, da jih spozna. (Po mnenju kognitivnih

psihologov naših odzivov ne povzroča okolje, ampak naš pogled nanj in naša pričakovanja itd.). Pomembno se mi zdi spodbuditi učence k opredelitvi pojmov, ki jih v vsakdanjem jeziku pogosto uporabljajo, a ne vedo, kaj točno pomenijo – ne zato, da bi se učenci učili definicij, ampak da bi spoznali, da je v znanosti treba znati opredeliti neke pojme in jih ustrezno uporabljati.

Dobro je, da učitelj učence usmerja k spoznavanju razlik med znanstvenimi in parapsihološkimi pojavi na konkretnih primerih in da jim v primeru nejasnosti posameznih pojmov take pojme razloži (npr. pojem duševnosti, osebnosti itd.)

Učenci lahko ob shemi znanstvenih dejstev, problemov in neraziskanih pojavov iščejo primere s področja psihologije, ki so v preteklosti veljali za čudne, danes pa so pojasnjeni, ali pa jim pri tem pomaga učitelj – npr. vpraša učence, kako hitro bi pričakovali pomoč v primeru srčnega napada:

A) na zelo prometni ulici sredi Ljubljane
B) na obrobju Ljubljane, kjer je manj ljudi
C) na poti v Mostec, kjer so redkejši mimoidoči

Pojasni jim, da so primeri iz življenja pokazali, da je pomoč tem hitrejša, čim manj ljudi je navzočih, čeprav se to sliši neverjetno. Zato je ta pojav postal predmet znanstvene obravnave, treba ga je bilo raziskati in pojasniti. Ko so raziskovalci obravnavali več situacij, v katerih se je takšen način reagiranja pokazal kot zakonitost, so raziskovali, zakaj ljudje tako reagirajo. Ugotovili so, da je eden od pomembnih dejavnikov, ki privede do tega, da ne pomagamo, če je navzočih še več drugih ljudi, difuzija odgovornosti, ko si mislimo, da je še toliko drugih, ki so morda bolj usposobljeni in primerni za nudenje pomoči ... Ko so pojav raziskali in pojasnili, je v psihologiji postalo znano dejstvo o človeškem reagiranju v primeru nesreč: čim več ljudi je navzočih, tem dalj časa potrebujejo, da priskočijo na pomoč. Učenci lahko tudi s področja drugih znanosti iščejo pojave, ki so v preteklosti veljali za čudne, dokler jih niso raziskali in pojasnili, danes pa veljajo za preverjena spoznanja. Nasveti za pomoč učitelja so v opombah.

Učitelj lahko v razpravi napelje pogovor na posebnosti preučevanja psiholoških pojavov, kjer imamo vedno opravka s človekom. Učence opozori na to, da je ta naloga veliko težja kot pri drugih znanostih. Za primer lahko navede fiziko, kjer je razmeroma preprosto izmeriti npr. temperaturo vode, saj imamo uveljavljene enote (stopinje) in instrumente za merjenje (termometer). Psihologi pa se znajdemo pred problemom, ker je merilo ocenjevanja človek (subjektiven ...) in se predmet preučevanja neprestano spreminja, pogosto se ga tudi ne more preučevati. Kljub kombinaciji raznih metod je ugotavljanje človeških lastnosti in sposobnosti podvrženo številnim napakam, saj duševnih in osebnostnih lastnosti ne moremo preprosto izmeriti z metrom. Zato je tudi naša znanost vezana na uporabo naših metod. Številni pojavi veljajo za nedokazane in neznanstvene, ker jih ne znamo izmeriti in meritev ponoviti tako, da bi dobili enake rezultate. Naš pogled na svet določa trenutno stanje naših merskih instrumentov in vse, kar je onkraj zmogljivosti "merilnih aparatov", ne obstaja. In za uradno znanost ni nič hujšega, kot da nekdo razširi krila svoje fantazije (ali pa bolj natančno opazuje) in si drzne pomisliti, da je na oni strani zidu, ki ga trenutna znanost še ni uspela preskočiti, še kaj drugega. A taki iščoči in dvomeči ljudje so gonilo razvoja, čeprav so jih tisti, ki stopicajo na mestu, vedno pošiljali na grmade.

Alternativni didaktični prijemi

Podobna vprašanja o pričakovanjih in analizo pričakovanj se lahko uporabi za to, da preverimo, kakšnega načina preverjanja in ocenjevanja si učenci želijo. Pri tem je pomembno, da utemeljijo, zakaj se jim takšen način zdi dober. Spoznajo, da so njihove želje o načinih preverjanja zelo različne in da vsem nikoli ni mogoče ustreči. Spoznajo, da ima učitelj zahtevno nalogo, da na temelju preteklih izkušenj in šolskega pravilnika (ki določa minimalno število ocen in način preverjanja) ter njihovih želja in želja staršev ... na začetku leta

postavi čim bolj jasna pravila, kako bo potekalo delo med letom. Največ sporov med učenci in profesorji namreč nastane zaradi nejasnih načel preverjanja in ocenjevanja, zaradi spreminjanja teh načel med letom ... Zato menim, da si je bolje na začetku leta vzeti nekaj minut, da si pojasnimo vsebino in način dela, da pozneje ne bo nesporazumov ...
Učence spodbudimo k razmisleku o tem, kako bi bilo, če bi bili tudi oni lahko vključeni v ocenjevanje svojega znanja in znanja svojih sošolcev pri psihologiji in kako bi to potekalo, da bi bilo znanje res realno ocenjeno. Svojo razlago morajo utemeljiti. Svoje odgovore lahko zapišejo na listke, učitelj pa jih doma pregleda in naslednjič predstavi pričakovanja in dejanski učni načrt.
Podobne probleme ali vprašanja se da uporabiti tudi zato, da učenci spoznajo, kaj je socialni vpliv in socialna moč – večji socialni vpliv in moč ima oseba v skupini, ki uspe uveljaviti svoje stališče in druge prepričati, da sprejmejo in zagovarjajo njeno mnenje.

Opombe

Če se pričakovanja učencev zelo razlikujejo od učnega načrta, je včasih dobro za njihovo analizo nameniti dve uri: v prvi uri se analizira najpogostejša pričakovanja in predstavi obstoječi učni načrt, drugo uro pa se v celoti nameni pojasnitvi posameznih izrazov, ki jih učenci povezujejo s psihologijo, in nekaterih parapsiholoških fenomenov ter mnenj sodobnih psihologov o teh pojavih in, da učenci takoj spoznajo, da se njihove želje posluša in skuša upoštevati in da so aktivni pri nastajanju učnega programa.

Učenci včasih ne vedo natančno, kaj pričakujejo, oziroma ne znajo svojih misli pretvoriti v stavek. Večkrat se zgodi, da med pričakovanja v zvezi z vsebino predmeta napišejo, da pričakujejo, da bodo npr. imeli psihologijo ob koncu leta štiri, ali da pričakujejo, da je to zanimiv predmet, kjer se bodo veliko pogovarjali – ko pa jih povprašamo o čem, pa rečejo, da to ni pomembno.

Nekateri učenci sploh ne znajo nič povedati o sebi in svojih pričakovanjih in navajajo npr., da pričakujejo, da je psihologija obvezen šolski predmet v drugem letniku ... Take učence je treba posebej spodbuditi, da nas ne zanimajo objektivna dejstva, ampak njihove osebne želje, interesi, pričakovanja ipd., zato je dobro, da učitelj med prvim in drugim delom ves čas kroži med njimi, jim kaj pojasni in jih spodbudi itd.

Ker se nekaterim učencem zdi vprašanje "kaj sploh je psihologija" pretežko, ko pa jim definicije še nismo razložili, jim je treba pojasniti, da pri psihologiji pogosto delamo tako, da sami na temelju raznih podatkov izluščijo, kaj ta znanost sploh preučuje. Če so težave prevelike, se v drugih letnikih priporoča naloga: Napiši tri besede, ki ti pridejo na misel, ko slišiš besedo psihologija. Besede se napiše na tablo in jih razvrsti na tiste, za katere bi rekli, da so ključne za psihologijo, na mejne in na tiste, ki s psihološko znanostjo nimajo posebne zveze.

Učenci včasih navajajo prav neverjetne asociacije (npr. psihopat) in pogosto je koristno vsak tak izraz na hitro pojasniti, da ga bolje razumejo.

Delovni list 1

1. Prosim, odgovorite na vprašanja.

a) Kaj pričakujete od psihologije in od učitelja psihologije?

b) Kaj je psihologija? Lahko navedete tri asociacije v zvezi s psihologijo – tri besede, ki vam pridejo na misel, ko slišite besedo psihologija?

c) Kaj vas s področja psihologije posebej zanima?

Delovni list 2

Ob shemi znanstvenih dejstev, problemov in neraziskanih pojavov **razmislite in iščite primere s področja psihologije, ki so v preteklosti veljali za čudne, danes pa so pojasnjeni**. (Če je naloga pretežka, lahko pomaga učitelj. Npr. učence vpraša, kako hitro bi pričakovali pomoč v primeru srčnega napada, če bi bilo navzočih veliko mimoidočih, srednje veliko ali le posamezniki.)
Odgovore skušajte utemeljiti, razpravljajte o psiholoških spoznanjih in procesih pridobivanja teh spoznanj.

Učna tema:

Alenka Kompare

PSIHOLOGIJA, PSIHOLOGISTIČNE SPEKULACIJE IN ZDRAVORAZUMSKA PREPRIČANJA

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak/dijakinja razume razliko med znanstvenimi spoznanji psihologije in zdravorazumskimi prepričanji ter kvazipsihološko literaturo, ki je na njih utemeljena. Do slednje zmore vzpostaviti kritičen odnos.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak/dijakinja zna:

- ❒ *ločiti zdravorazumska prepričanja in psihologistične spekulacije od znanstvenih spoznanj in s konkretnimi primeri ponazoriti razliko med obojimi,*
- ❒ *ločiti strokovno psihološko literaturo od kvazipsihološke in zavzeti kritičen odnos do slednje,*
- ❒ *razumeti psihične zakonitosti vztrajanja neutemeljenih in nelogičnih prepričanj in stališč,*
- ❒ *uporabljati kritično mišljenje in metakognicijo (samorefleksijo in evalvacijo lastnega mišljenja).*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, vprašalnik (samoreflektiranje)

Oblike poučevanja: individualna, skupinska, frontalna

Teoretski okvir

Moderna psihologija je nastala v 19. stoletju kot eksperimentalna in pozitivistična znanost, ki je težila k objektivnosti spoznanja in razvijala raziskovalne metode po vzoru naravoslovnih ved. Slednje je bilo za psihologijo zelo pomembno, saj je prekinila s spekulacijami o duševnosti in začela teorije utemeljevati z natančnim opazovanjem in eksperimentiranjem. Zgodovina se na žalost vedno vrača kot lastna farsa: ob koncu 20. in začetku 21. stoletja doživljajo psihologistične spekulacije (parapsihologija, astrologija, vedeževanje, priročniki za samopomoč ipd.) nesluten razcvet in se seveda zelo dobro prodajajo.

Zakaj? Zelo poenostavljeno povedano zato, ker gre za preproste, lahko in hitro razumljive misli, ki se po eni strani ne oddaljujejo od zdravorazumskih prepričanj (tako kot znanstvena spoznanja), ampak jih potrjujejo, hkrati pa ponujajo prav tisto, česar si ljudje najbolj želimo: instant mešanico drugačnosti, skrivnostnosti, preprostih odgovorov na večna vprašanja o smislu življenja in/ali hitre recepte za reševanje osebnostnih stisk in vsakdanjih težav.

Vztrajanje ljudi pri neutemeljenih in nelogičnih prepričanjih lahko pojasnimo z različnimi psihičnimi zakonitostmi: z napako potrditve (vztrajanje pri prepričanju, ki smo si ga ustvarili, in spregledovanje podatkov, ki ga ovržejo), Barnumovim

učinkom (nekritično sprejemanje splošnih osebnostnih opisov) in s potrebo po varnosti, gotovosti in upanju v "svetlo" prihodnost. Raziskave kažejo, da je verovanje v astrologijo najbolj razširjeno med ljudmi, ki so najbolj negotovi glede lastne socialne prihodnosti, tj. med mladimi, neporočenimi in nezaposlenimi. Analize vsebine horoskopov pa razkrivajo, da ti spodbujajo pri ljudeh poslušnost avtoriteti in odvisnost, tj. občutek, da ne morejo sami spremeniti položaja in biti aktivni pri uravnavanju lastnega življenja (prim. Bensley, 1998).

Viri in nadaljnje branje

Bensley, D. A. (1998). Critical Thinking in Psychology. A Unified Skills Approach. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company.

Freud, S. (1975). K psihopatologiji vsakdanjega življenja. O pozabljanju, spodrsljajih v besedi in ravnanju, zmotah in praznoverju. Ljubljana: DZS.

Gaarder, J. (1997). Zofijin svet. Maribor: Obzorja.

Rutar, D. (1997): Uvod v postmoderno psihologijo. Učbenik za srednje šole in občo rabo. Ljubljana: Jutro.

Tavris, C., Wade, C. (1997). Psychology in Perspective. New York: Longman.

Gradivo in pripomočki

Delovni list 1 "Zdravorazumska prepričanja in psihološka spoznanja" ter po presoji učitelja odlomka iz knjige Josteina Gaarderja Zofijin svet (str. 473–477) in Sigmunda Freuda K psihopatologiji vsakdanjega življenja (str. 225–260).

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj pokaže dijakom nekaj knjig, ki si jih je izposodil v šolski knjižnici, npr. knjigo M. Nastran Ule Predsodki in diskriminacije, J. Bečaja Temelji socialnega vplivanja, M. Žmuc Tomori Klic po očetu, kako astrološko ali numerološko knjigo, knjigo R. Moodyja Življenje po življenju, M. Scott Pecka Ljubezen in duhovna rast, L. Hay Življenje je tvoje ipd. Pri tem pove, da so vse so ležale na knjižni polici z oznako "Psihologija".

II. del: Dijaki se zberejo v manjših skupinah glede na podobnost stališč do astrologije, vedeževanja, parapsihologije in druge kvazipsihološke literature. Pripravijo argumente v podporo lastnim stališčem. Po desetih do petnajstih minutah skupinskega dela predstavniki skupin predstavijo argumente in jih zapišejo na tablo. Dijaki in učitelj skupaj ugotavljajo, kateri argumenti so dobri in kateri ne. Posebej so pozorni na kakovost dokazov, njihovo prepričljivost, logičnost itd. Kot primer dobrega argumentiranja lahko učitelj ponudi dijakom v branje odlomka iz besedil J. Gaarderja in/ali S. Freuda. Argumente iz besedila izpišejo ter primerjajo z argumenti skupin, izpisanimi na tabli.

III. del: Učitelj kratko povzame sklepe prvega dela razprave in razmišljanje dijakov preusmeri na njihova vsakdanja prepričanja o pojavih, ki jih preučuje psihologija. Dijaki prejmejo delovni list, ki jih sooča s primeri neutemeljenosti in napačnosti zdravorazumskih prepričanj.

Pogovor

I. del: Učitelj sproži pogovor z vprašanjem, ali lahko prinesene knjige vsebinsko (ne po njihovi obliki) kategoriziramo. Z dodatnimi namigi in vprašanji usmerja dijake k temu, da nekatere knjige predstavljajo strokovno psihološko literaturo, druge pa ne. Spodbuja jih k razmisleku, kakšne so še razlike med obema vrstama literature. Po kateri vrsti knjig so že segli? Katere se jim zdijo lažje razumljive? Katerih je več na policah lokalnih knjižnic ali v knjigarnah? Za katere mislijo, da so bile svetovne uspešnice? Zakaj? Učitelj pogovor postopoma preusmerja iz iskanja razlik med obema vrstama literature k problemu utemeljenosti in logičnosti prepričanj in teorij, ki jih posredujeta.

II. del: Učitelj usmerja poročanje in pogovor z vprašanji: Ali je mogoče argumentom ugovarjati? Pozna kdo kak protiprimer? So dejstva preverljiva? Ali vaše stališče logično nujno sledi iz argumentov? So se v argumentiranju pojavile kake napake? Kakšna je razlika med vednostjo in verovanjem?

III. del: Skupnemu pregledovanju odgovorov zopet sledi pogovor o tem, koliko pojavov, ki jih preučuje psihologija, si sami razlagajo zdravorazumsko. Zakaj? Imajo morda premalo znanja in informacij? Ali menijo, da se bodo njihova prepričanja spremenila do konca šolskega leta, ko bodo bolj seznanjeni s psihološkimi spoznanji? Zakaj da oz. ne? Kako bi lahko pojasnili dejstvo, da "razsvetljevanje" običajno ni dovolj, ko želimo ljudem spremeniti že oblikovana prepričanja in verjetja?

Alternativni didaktični prijemi

1. Nekaj dijakov pripravi referate s področja parapsihologije, astrologije ali življenja po smrti, pri čemer od njih zahtevamo kritično predstavitev vsebin, tj. ne le povzemanje prebranega, ampak tudi presojo in vrednotenje dejstev in argumentov, ki določeno prepričanje potrjujejo, ter navajanje protiargumentov.
2. Dijaki izpolnijo vprašalnik na delovnem listu. Odgovore skupinsko pregledujemo. Pogovor je usmerjen v ločevanje psiholoških spoznanj in zdravorazumskih prepričanj ter v iskanje dokazov, ki podpirajo posameznikovo stališče o določeni trditvi. Od vseh ali le nekaterih dijakov lahko zahtevamo, da sami poiščejo strokovno podporo stališčem, ki so jim še posebej "pri srcu". Svoja spoznanja naslednjo šolsko uro predstavijo sošolcem.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

V tabeli so v prvem stolpcu zapisana nekatera razširjena zdravorazumska prepričanja o pojavih, ki jih preučuje psihologija. V drugem stolpcu so dodana ustrezna psihološka znanstvena spoznanja. Vaša naloga je, da tabelo dokončate. V psihološki literaturi poiščite manjkajoče znanstvene ugotovitve, s katerimi boste ovrgli ali potrdili že zapisano zdravorazumsko prepričanje.

	ZDRAVORAZUMSKA PREPRIČANJA	PSIHOLOŠKA SPOZNANJA
1	Ločitev staršev je za otroka vedno strašna izkušnja in posledice so za njegovo življenje lahko katastrofalne.	Kako ločitev vpliva na otroka, je odvisno od odnosov med staršema pred ločitvijo, od spola in starosti otroka, od tega, ali so bili odnosi v družini nasilni itd.
2	Moški so inteligentnejši od žensk.	Psihološke raziskave kažejo, da se v dosežkih na testih inteligentnosti moški in ženske ne razlikujejo. Povprečni dosežek moških je enak povprečnemu dosežku žensk.
3	Skoraj vse ženske trpijo zaradi predmenstrualnega sindroma (PMS). Pred začetkom menstruacije so napete, razdražljive, bolj utrujene ipd.	Razpoloženje in počutje večine žensk pred menstruacijo ni nič drugačno kot v drugih obdobjih meseca in se ne razlikuje bistveno od razpoloženja in počutja moških.
4	Duševno motene posameznike moramo zapreti v psihiatrične bolnišnice, saj so nevarni sebi in drugim.	Duševno moteni posamezniki veliko laže okrevajo in so manj stigmatizirani, če so ambulantno zdravljeni in živijo doma ali v stanovanjskih komunah. Če so komu nevarni, so nevarni predvsem sebi.
5	Vsakdo, ki naredi ali poskuša narediti samomor, mora biti tako ali drugače duševno moten.	
6	Spomin je podoben filmskemu traku, na katerega se od rojstva naprej brez napak beleži vse, kar se dogaja.	
7	Če ponoči sanjamo, lahko sanje naslednje jutro brez večjih težav obnovimo. Če se sanj zjutraj ne spomnimo, tisto noč nismo sanjali.	
8	Dijak, ki si zapomni vse, kar učitelj pove med predavanji, je nadpovprečno inteligenten.	

Napišite še nekaj razširjenih prepričanj, ki so povezana s predmetom psihologije (npr. nasprotja se privlačijo), in v strokovni literaturi preverite njihovo utemeljenost.

Delovni list 2

Vprašalnik

Preberite spodaj navedene trditve in pri vsaki zapišite, ali se z njo strinjate ali ne. Svoj odgovor skušajte utemeljiti.

1. Pomembno je, da vemo, kateremu astrološkemu znamenju pripada človek.
2. Vseeno je, ali si sanje zapomnimo ali ne, saj so povsem nesmiselne.
3. Vsakdo, ki naredi samomor, mora biti tako ali drugače duševno moten.
4. Človek se lahko spomni svojih prejšnjih življenj.
5. Moški so pametnejši od žensk.
6. Za otroka je najboljše, da mu starši vse dovolijo in vse dajo.
7. Iz višine čela lahko sklepamo na inteligentnost posameznika.
8. Športni talent je človeku povsem prirojen.
9. Nasprotja se privlačijo.
10. Ločitev staršev je za otroka vedno strašna izkušnja in posledice so za njegovo življenje lahko katastrofalne.
11. Čustev ni mogoče obvladovati.
12. Odvisni od droge so vredni prezira in zaničevanja.
13. Homoseksualni par ne sme posvojiti otroka, ker bo le-ta gotovo vzgojen v homoseksualca.
14. Ljudje sanjamo trikrat do petkrat na teden.
15. Duševno moteni posamezniki so nevarni drugim in je zato bolje, da so zaprti v psihiatričnih ustanovah.
16. Kdor kadi marihuano, bo prej ali slej gotovo užival tudi heroin.
17. Skoraj vse ženske trpijo zaradi predmenstrualnega sindroma (PMS). Pred začetkom menstruacije so napete, razdražljive, bolj utrujene, manj učinkovite ipd.
18. Spomin je podoben filmskemu traku, na katerega se od rojstva naprej brez napak beleži vse, kar se dogaja.
19. Vsak dijak, ki si zapomni vse, kar učitelj pove med predavanji, je nadpovprečno inteligenten.
20. Ženske so po naravi nežnejše in bolj občutljive od moških.

Učna tema:

Janina Curk

SMERI V PSIHOLOGIJI (TEORIJE OSEBNOSTI) – TEMELJNI POJMI, PRIMERJAVE IN KRITIKE

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak spozna in razume raznolikost teoretičnih pristopov v psihologiji, jih zna medsebojno primerjati, razume njihovo dopolnjevanje in povezovanje ter različno uporabnost pri razlagah posameznih psiholoških pojavov.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *opisati posamezne teorije osebnosti,*
- ❒ *kritično presoditi posamezne teorije osebnosti (navesti prednosti in pomanjkljivosti),*
- ❒ *uporabiti teoretično znanje pri razlagah konkretnih primerov.*

Metode poučevanja: pogovor, delo z besedilom, poučevanje s primeri

Oblike poučevanja: skupinska

Teoretski okvir

V psihologiji obstajajo različne smeri, ki vsaka s svojega vidika razlagajo psihološke pojave. Tem različnim pristopom ustrezajo različne teorije osebnosti.

1. DISPOZICIJSKE TEORIJE razlagajo strukturo osebnosti, torej le zgradbo (osebnostne lastnosti), ne pa tudi dinamike in razvoja.
2. BIOLOŠKE TEORIJE ugotavljajo zveze med psihičnimi pojavi ter fiziološkimi in biokemičnimi procesi v živčnem in endokrinem sistemu kot tudi gensko pogojenost psihičnih pojavov.
3. VEDENJSKE TEORIJE se osredotočajo na čim objektivnejše preučevanje vedenja, učenja in vplivov okolja.
4. KOGNITIVNE TEORIJE razlagajo psihične pojave z vidika kognitivnih procesov, zlasti zaznavanja in mišljenja, ki jih vodijo subjektivne kognitivne sheme.
5. PSIHODINAMSKE TEORIJE poudarjajo motivacijsko vlogo nezavednih procesov (nagonskih impulzov, podzavestnih konfliktov), ki usmerjajo naše vedênje in doživljanje.
6. HUMANISTIČNE TEORIJE izhajajo iz predpostavke o vrojeni težnji po osebnostni rasti oz. samouresničevanju in poudarjajo človekovo enkratnost, odgovornost in svobodno voljo.

Viri in nadaljnje branje

Allen, B. P. (1994). Personality Theories. Boston: Allyn & Bacon.

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Glassman, W. E. (1997). Approaches to Psychology. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Založba Obzorja.

Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.

Pečjak, V. (1983). Nastajanje psihologije. Ljubljana: Univerzum.

Scroggs, J. R. (1985). Key Ideas in Personality Theory. New York: West Publishing Co.

Gradivo in pripomočki

1. Delovni list: Tabela za utrjevanje snovi: teorije osebnosti (za dijake).
2. Priloga 1: izpolnjena tabela (za učitelja).
3. Priloga 2: alternativni primeri – za zadnji stolpec v tabeli (za učitelja).

Strategija poučevanja

Dijaki se razporedijo v majhne skupine. Učitelj jim razdeli tabelo za utrjevanje (delovni list), poprej povečano na format A2. Dijaki s pomočjo besedil (zapiskov s prejšnjih ur, lahko tudi drugih pisnih virov) izpolnijo tabelo, nato predstavniki skupin predstavijo rezultate. Vsi dijaki ob pomoči učitelja vrednotijo in primerjajo rezultate. Najboljši izdelek se lahko prenese na plakat in obesi v razredu.

Pogovor

Pogovor poteka ob predstavitvah rezultatov. Po potrebi učitelj dodatno pojasnjuje, ilustrira in dopolnjuje znanje in razmišljanja učencev. Učence usmerja zlasti v kritično ovrednotenje posameznih pristopov, v medsebojne primerjave ter v spoznanje, da so za razlago nekaterih psihičnih pojavov primernejši eni, za razlago drugih pa drugi pristopi. Razprava se lahko konča z ugotovitvijo, da se posamezni pristopi v največji meri ustvarjalno dopolnjujejo, da pa lahko prihaja tudi do nasprotujočih si razlag, kar kaže, da naše znanje o pojavu še ni popolno.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Vaja je namenjena utrjevanju, ne pridobivanju nove snovi. Podlaga za izvedbo so že predelane vsebine:

- ❒ *psihodinamične teorije osebnosti*
- ❒ *dispozicijske teorije osebnosti*
- ❒ *vedenjske teorije osebnosti*
- ❒ *humanistične teorije osebnosti*
- ❒ *kognitivne teorije osebnosti*

Delovni list 1

Tabela za utrjevanje snovi: teorije osebnosti

VIDIK	KLJUČNI POJMI	MOTNJE SO POSLEDICA ...	AVTORJI	POZITIVNE KRITIKE	NEGATIVNE KRITIKE	Primer: pretiran apetit
BIO						
STR						
BEH						
DIN						
HUM						
KOG						

Priloga 1: Izpolnjena tabela

VIDIK	KLJUČNI POJMI	MOTNJE SO POSLEDICA ...	AVTORJI	POZITIVNE KRITIKE	NEGATIVNE KRITIKE	Primer: pretiran apetit
BIO	fiziološki in biokemični procesi, živčni sistem, možgani, dednost, geni	motenj v nevrofizioloških in genskih procesih	Pavlov, tudi Freud, Maslow (vrojene težnje)	pojasnjevanje odnosa med psihičnim in fiziološkim, dušo in telesom	večinoma zgolj nepotrjene hipoteze, problematičnost izvajanja eksperimentov	motnje v delovanju hypothalamusa, ki kontrolira nagonsko delovanje; genetska predispozicija
STR	osebnostne poteze, tipi, dimenzije, normalna porazdelitev	ne razlagajo dinamike	Kretchmer Hipokrat Eysenck	razvoj metod za ocenjevanje osebnostnih potez	ne pojasnjujejo dinamike in razvoja osebnosti, zanemarjajo spremenljivost osebnosti (zlasti problematične značajske lastnosti)	ne razlagajo dinamike
BEH	vedenje, dražljaj–reakcija, učenje, okolje, ekstraspekcija	napačnega učenja, neustreznih vedenjskih vzorcev	Skinner Pavlov Thorndike Bandura	teorija je ekonomična, uporabna, eksperimentalno preverljiva, objektivnost pristopa	cirkularna definicija ojačevanja, determiniranost s strani okolja, ugotovljeni principi veljajo bolj v laboratoriju kot v naravni situaciji	ojačevanje: "Kdo bo zlata ptička?", "Če boš pridno pojedel, boš ..."; klasični pogojni refleks, npr. sladkarije ob gledanju TV
DIN	nezavedno, podzavest, agresivni in seksualni instinkti, zgodnje izkušnje, id – ego – superego, razvojne faze, arhetipi	potlačevanja konfliktov, ki prodirajo v zavest v obliki nevr. simptomov	Freud, Jung, (Adler)	Freud: ekonomičnost teorije, uporabnost pri vzgoji, učinkoviost terapije, začetek razvojnega pristopa	težko eksperimetnalno preveriti, subjektivnost, determiniranost s strani nezavednega, Jung – mističnost, težko branje in razumevanje- različne razlage	redukcija anksioznosti, ki je posledica podzavestnih konfliktov, oralna fiksacija (depresivna nevroza)
HUM	svobodna volja, odgovornost, samodejavnost, samouresničevanje, osebnostna rast, pozitivna samopodoba, sprejemanje	frustriranja osnovnih potreb	Maslow, Rogers, (Frankl)	poudarjanje svobodne volje, odgovornosti, samodejavnosti, ustvarjalnosti, opozarjanje na negativne posledice pretirane represivnosti v vzgoji	subjektivnost, neučinkovitost permisivne vzgoje, zanemarjanje vplivov okolja, elitizem (delitev na samouresn. izbrance in "nevrotike")	kompenzacija frustriranosti osnovnih potreb, npr. po ljubezni
KOG	kognitivne sheme, subjektivna percepcija realnosti, kognitivno ravnotežje, faze kognitivnega razvoja	napačnih kognicij	Piaget, (Kelly)	kognicije usmerjajo čustva (pomen "pozitivnega mišljenja"), Piaget: opis kognitivnega razvoja	Piaget: razvoj ni stopenjski, ampak kontinuiran, subjektivna metoda opazovanja in pogovora, nejasno opredeljeni termini	prešibka samokontrola, nesposobnost odočanja, napačne kognicije, npr. "Ženska je lepa samo, če je suha."

Priloga 2: Alternativni primer

HOMOSEKSUALNOST

Biološki vidik: določeni deli thalamusa naj bi bili pri homoseksualcih manjši kot pri heteroseksualcih (enaki kot pri ženskah); hormonske motnje.

Kognitivni vidik: ponotranjena zgodnja sporočila, npr. "Ženskam ni za zaupati", "Vsi moški so barabe" ...

Psihoanalitični vidik: drugače potekajoča Ojdipalna situacija, podzavestni strah pred nasprotnim spolom (neugodne zgodnje izkušnje); ena od teorij: vsi ljudje smo v osnovi biseksualni, heteroseksualno usmeritev razvijemo zaradi vpliva kulture.

Behavioristični: naučeno vedenje, ki je bilo ojačevano, npr. s strani vrstnikov (dokaz, da si "cool", "open-minded"), lahko sodeluje posnemanje.

Humanistični: konformizem ali antikonformizem zaradi nizke samopodobe.

Učna tema: BARNUMOV UČINEK

Janina Curk

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak se nauči ločevati znanstveno od neznanstvenega, razvije kritičnost do psevdo- oz. kvazipsiholoških teorij in terapevtskih postopkov ter razume mehanizme, na katerih temelji njihov učinek. Sposoben je razmišljati o lastnih stališčih in izkušnjah v zvezi z obravnavano tematiko.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *pojasniti in presoditi razlike med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem duševnosti,*
- ❒ *pojasniti Barnumov učinek,*
- ❒ *navesti konkretne primere neznanstvenih prepričanj, verovanj, postopkov,*
- ❒ *pojasniti in presoditi temeljna etična načela pri psihološkem raziskovanju.*

Metode poučevanja: eksperiment, pogovor

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Ravno zato ker se s spoznavanjem duševnosti ne ubadamo samo psihologi, ampak to počnemo vsi v vsakdanjem življenju, je treba razlikovati med znanstvenim in zdravorazumskim pristopom. Značilnosti prvega so načrtnost, dokazanost, objektivnost, zanesljivost, kritičnost, kontroliranost. Znanstvena spoznanja pogosto ne potrjujejo zdravorazumskih sklepanj. Na znanstvenih teorijah temelječi terapevtski postopki potekajo po drugačnih principih kot neznanstvena poseganja v človekovo osebnost. Tudi slednja lahko imajo zdravilni učinek, vendar ta po pravilu temelji zgolj na sugestivnih in avtosugestivnih vplivih in je kratkotrajen ter nezanesljiv.

Kljub temu ljudje včasih kaj radi verjamemo različnim napovedim, ki nimajo nobene znanstvene podlage, pa naj bodo to horoskopi, sanjske knjige, prerokovanja po telefonu, iz črt na roki, kart, kavne usedline ... Zakaj se nam včasih zdi, da neverjetno "zadenejo", pojasnjuje **Barnumov učinek**. To je učinek, ko človek v nekih povsem splošnih ali stereotipnih osebnostnih opisih vidi natančne opise lastne osebnosti. Uporabljajo se trditve, ki jim pač nihče ne more oporekati ("Radi imate spremembe, vendar ne za vsako ceno."), opisi značilnosti, ki so skoraj nujnost pri določeni populaciji (mladostniku: "Imate določene težave na področju vzpostavljanja stikov z nasprotnim spolom."), napovedovanja dogodkov, ki se bodo prej ali slej zgodili vsakomur ("Dobili boste pismo") ali dogodkov, ki jim vsak rad verjame ("Na ljubezenskem področju vas čaka presenečenje.") ipd.

Viri in nadaljnje branje

Musek, J. (1981). Uvod v psihološko metodologijo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Musek Lešnik K. (1996). Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri psihologiji. Ljubljana: Educy.

Parker, J. D. (1998). Lev (zbirka Ljubezenska znamenja). Tržič: Učila.

Gradivo in pripomočki

1. List in kuverta za vsakega učenca.
2. Delovni list 1: Rezultati grafološke analize. (Oznake, ime, priimek in naslov grafologa so izmišljeni!)
3. Delovni list 2: Napovedi vedeževalca Dannyja.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj reče učencem, da pozna grafologa, ki bi bil vsakemu pripravljen narediti kratko grafološko analizo. Če se strinjajo, jim razdeli liste in kuverte. Učencem narekuje tri poljubne stavke, učenci jih napišejo, zalepijo list v kuverto, kuverto poljubno šifrirajo in oddajo učitelju.

II. del: Po približno enem mesecu učitelj prinese dijakom ustrezno šifrirane kuverte, v katere je bil vložil list z "grafološkim poročilom", ki je za vse enako (delovni list 1). Ko učenci preberejo opis, na spodaj navedeni lestvici, ki jo učitelj napiše na tablo, ocenijo, koliko opis ustreza njihovi osebnosti.

1 – sploh ne ustreza
2 – deloma ne ustreza
3 – srednje ustreza
4 – precej ustreza
5 – popolnoma ustreza

Izračuna se povprečna ocena.

III. del: Učitelj razdeli skupinam učencev delovni list 2. Učenci naredijo analizo vsebine.

Pogovor

Razprava poteka zlasti v smeri spodbujanja kritičnosti do šarlatanskih metod in tehnik poseganja v človekovo osebnost. Nekaj izhodišč:

1. Učitelj zastavlja vprašanja, čemu, koliko in zakaj učenci verjamejo (horoskopi, sanjske knjige, prerokovanja ...). Koliko so različni prerokovalci spretni v tem, da razberejo določene informacije že iz človekovega zunanjega videza, nebesednih znakov? Učenci posredujejo lastna stališča, informacije in izkušnje.
2. Učitelj pojasni Barnumov učinek in ga poveže z učinkom pričakovanja (nedefinirani pojmi, možnost različnih interpretacij).
3. Učitelj pojasni razlike med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem, razlaganjem in spreminjanjem človekove osebnosti ter navaja konkretne primere.
4. Učitelj pojasni razliko med standardiziranimi psihološkimi testi sposobnosti in vprašalniki osebnostnih lastnosti ter t. i. psihotesti v tabloidih.
5. Učitelj pojasni formalne edukacijske kriterije za pridobitev naziva psihoterapevt in opozori na dejstvo, da obstaja veliko samozvanih "terapevtov" brez predpisane izobrazbe in prakse. Oriše stanje v Sloveniji, ki zakonsko še vedno ni dovolj urejeno. Stanje lahko primerja z medicinsko stroko, navaja razloge različnega odnosa ljudi do telesnih in psihičnih motenj oz. do posegov v telo in posegov v osebnost.
6. Kakšen odnos imajo učenci do iskanja psihološke pomoči: sramota ali pogum? Ali obstaja razlika med spoloma, povezava s tradicionalnimi spolnimi vlogami oz. spolnim tipiziranjem (deklici je dovoljeno biti šibka, odvisna, jokati, iskati pomoč).
7. Učitelj razloži povezavo med splošno družbeno krizo (krizo vrednot) in naraščanjem praznoverja, sektaštva, manipuliranja z ljudmi.
8. Učitelj prikaže povezave med naslednjimi osebnostnimi lastnostmi: samopodoba oz. stopnja samospoštovanja, konformizem, avtonomnost, sugestibilnost, potreba po odobravanju.

9. Učitelj pojasni etiko psihološkega raziskovanja, predvsem načelo, ki zahteva, da so preizkušanci vnaprej seznanjeni z namenom raziskave in z vsemi tistimi vidiki, ki bi lahko vplivali na njegovo odločitev za sodelovanje v njej. Omeni tudi izjemne primere, ko zaradi narave raziskave določenih vidikov ni mogoče predhodno razkriti, ker bi potem raziskava izgubila svoj smisel (npr. če želiš ugotoviti, kako rešujejo probleme osebe v normalnem in v agresivnem razpoloženju, jim ne moreš vnaprej izdati, da jih boš z malo bolj nevljudnim pristopom razjezil). Kaj še sodi v okvire etičnosti in kaj ne, je sicer splošno določeno (tveganje in stres naj ne bi bila večja kot v vsakdanjem življenju), konkretneje pa se presoja od primera do primera.

Alternativni didaktični prijemi

Sorodna vaja se lahko izvede tudi na temo horoskopov.

I. del: Učitelj pove učencem, da jim bo prebral osem trditev v zvezi z ljubezenskim življenjem. Vsak učenec naj vsako trditev oceni na spodaj navedeni lestvici, koliko drži zanj osebno:

1 – sploh ne drži
2 – deloma ne drži
3 – srednje
4 – precej drži
5 – popolnoma drži

Trditve:

1. Če ljubim z vso svojo močjo, pričakujem in želim, da moj izbranec (izbranka) čuti do mene enako močno, tako v prijateljstvu kot v spolnosti.
2. Pričakujem, da se bo moj partner zanimal za moje hobije in dejavnosti.
3. Partner mora biti takšen, da se lahko z njim veliko pogovarjam o čemer koli.
4. Ljubezen mi pomeni tako prijateljstvo kot romantiko.
5. Včasih sem zelo spogledljiv, včasih pa tudi zadržan.
6. Pogosto sem sentimentalen.
7. Na partnerja se preveč navežem, in če me zapusti, to zelo težko sprejmem.
8. Zelo trpim, če mi gre v ljubezni kaj narobe.

Učenci seštejejo točke.

II. del: Učitelj pove učencem, da jim bo prebral še en tedenski horoskop. Opozori jih, naj pozorno poslušajo, ker bodo morali oceniti, koliko so napovedi veljale zanje osebno v preteklem tednu.

Učitelj prebere horoskop za znamenje leva, ki ga je bil poiskal v reviji ali časopisu. Teden, za katerega je pisan horoskop, mora biti že pretekel (npr. v sredo, četrtek ali petek lahko uporabi tistega, ki je veljal od srede do srede).

Učenci zapišejo oceno od 1 do 7 (gl. zgoraj navedeno lestvico).

Rezultati, analiza in razprava

Učitelj pošlje po razredu tabelo, v katero vsak učenec zapiše svoja rezultata, ločeno po spolu in nebesnem znamenju: "levi" – "nelevi":

zap. št.	spol (M/Ž)	1. rezultat	2. rezultat	lev?

(odkljuka, če je rojen v znamenju leva)

Učitelj pove učencem, da bi naj vsi opisi veljali za tiste, ki so rojeni v astrološkem znamenju leva. Pove tudi, iz katerih virov so bili vzeti opisi (opisi ljubezenskega življenja gl. vir 3). Če bi torej bili ti astrološki opisi v skladu z realnostjo, bi morali "levi" vsaj v povprečju doseči večje število točk kot "nelevi". Če ne dobimo razlik, smo dokazali Barnumov učinek.

Učenci primerjajo rezultate levov in "nelevov" in ugotavljajo morebitne razlike med spoloma.

Opombe

1. Vaja poteka v dveh delih. Prvi del traja približno 15 minut, drugi sledi po mesecu dni in traja eno ali dve učni uri (odvisno od širine razprave).

2. Ko učitelj razdeli kuverte z grafološko analizo, mora biti onemogočeno komuniciranje med učenci, tako da pred ocenjevanjem opisov ne opazijo, da so ti za vse enaki. Morda to izpelje tik pred pisanjem naloge, ko sedijo učenci vsak v svoji klopi.

3. Vaja je nekoliko etično problematična. Učitelj mora poudariti pomen "izkušnje lastne kože", s čimer upraviči manipulacijo.

4. Rezultati pri avtorjevi izvedbi vaje: povprečna ocena = 4 (precej ustreza).

5. Za vajo, opisano v "alternativnih didaktičnih prijemih", je potreben dovolj velik vzorec, da dobimo zadostno število učencev, ki so rojeni v znamenju leva. Zato je verjetno potrebno iskati preizkušance v več oddelkih.

Delovni list 1

Rezultati grafološke analize (GrA 78/IIc)

1. Ste samokritični.

2. Večinoma izkazujete ekstravertirano in sociabilno vedenje, čeprav ste v določenih situacijah presenetljivo odmaknjeni in zaprti vase.

3. Razmišljate avtonomno. Tujih mnenj ne sprejemate brez tehtnih argumentov.

4. Imate nekaj nerealističnih pričakovanj.

5. V stresnih situacijah pogosto dvomite vase in v svoje sposobnosti.

6. Na starše ste kljub pogostim nesoglasjem zelo čustveno vezani.

7. Kažejo se določene težave na seksualnem področju.

GrA izdelal: mag. Janez Hladnik, Društvo grafologov Slovenije, Ljubljana, Šišenska 17

Delovni list 2

DANNYJEVE NAPOVEDI: Kaj čaka znane Slovence v letu 1999?

(iz revije Kaj, december 1998)

OPOMBA: Podčrtane so izjave, ki omogočajo različne, tudi povsem nasprotne interpretacije, pogojniki, nedoločni izrazi ipd. (podčrtala avtorica vaje).

PRIMOŽ PETERKA
Našel bo samega sebe in se podal novim zmagam naproti. Sezona 1999 bi lahko bila zanj zelo uspešna. Vse pa je seveda odvisno od njegovega osebnega občutja. Sposobnost ima in čas mu je tudi naklonjen. Možnost za zelo velik uspeh še vedno obstaja.

HELENA BLAGNE
Leto 1999 bo leto velikih presenečenj. To bo nedvomno pokazala tudi Helena. Z velikim pompom se bo vrnila nazaj v glasbene vode, se jim posvetila in nadaljevala svojo kariero. Obeta se ji zelo zanimivo leto, težav z zdravjem ne bo imela in tudi zasebno z možem in sinom ne bo nobenih problemov, kot bi si mogoče nekateri želeli. To je njeno leto, zato ga bo izkoristila.

ZMAGO JELINČIČ
Dve prelomnici sta pred njim. Leto 1999 bo zanj zelo konstantno, politično podobno prejšnjemu letu. Na zasebnem področju pa se mu obeta precej sprememb.

MIŠA MOLK
V letu 1999 jo čaka veliko izzivov in spremembe na poslovnem področju, kar bo povezano z željo po še višjem mestu, kot ga že ima. Ker pa bo leto 1999 zanjo zelo naporno, bo potrebovala zelo veliko podpore s strani tistih, ki jim zaupa. V času svojega urednikovanja bo poskrbela za nekaj temeljitih sprememb, ki se bodo dolgoročno izkazale za zelo pravilne.

STOJAN AUER
Kot sem javno že napovedal, bo zapustil POP TV, čeprav bo v letu 1999 obstajala možnost, da se nanj vrne. Poleg te televizije pa zanj obstaja še ena, na kateri bi lahko deloval. Vidim pa, da se bo posvetil podjetništvu, saj je večini izkazal svojo sposobnost. Druga polovica leta bo odločilna in Stojan se bo odločil, kaj je tisto pravo.

SIMONA WEISS
Leto 1999 bo zanjo zelo naporno in ne tako zelo ugodno kot to, ki se poslavlja. Čaka jo namreč več presenečenj.

VILI RESNIK
Vili je leto 1998 do konca izkoristil. Tudi v letu 1999 mu izzivov ne bo manjkalo. Popaziti bo moral le na svoje počutje in si vzeti čas zase, da bo pripravljen na leto 2000, ki bo spet njegovo.

MILAN KUČAN
Leto 1999 bo zanj zelo naporno, saj bo zelo malo doma. Obeta se mu veliko potovanj, prepričan sem, da bo večina njegovih poti zelo uspešna. Zdravje mu ne bo povzročalo preglavic, vidim pa, da bo poskrbel za velike spremembe v državnem vrhu; predlagal bo precej sprememb, povezanih s prihodnostjo države.

JANEZ DRNOVŠEK
Je in ostaja človek svojih načel. Leto 1999 bo zanj polno novih možnosti, odprto bo za rešitve, ki se jim bo lahko posvetil. Imel pa bo težko nalogo, saj mu bodo nekateri želeli ponagajati. Kljub temu bo vztrajal pri svojih načelih, v letu 1999 se ob vseh prelomnicah in težavah ne bo vdal, temveč na svoj način presenetil marsikoga.

JANEZ JANŠA
Leto 1999 bo zanj leto izzivov. Naložil si bo veliko dela in imel ogromno ambicij. Težko pa jih bo izpeljal. Tudi zanj bo to leto vse prej kot mirno.

MARJAN PODOBNIK
Pričakuje lahko spremembe na svojem delovnem področju. Leto 1999 bo zanj zelo naporno.

LOJZE PETERLE
Možnost, da si utrdi položaj, obstaja, vendar zelo majhna in še to v drugi polovici leta. Uspeh ni odvisen od njega. Drugače pa se bo v letu 1999 dobro počutil.

JANEZ PODOBNIK
Prihodnje leto mu ne bo prinašalo velikih sprememb, tako v javnem kot tudio v zasebnem življenju. Na njegovi politični poti pa so možna presenečenja.

Učna tema:

Mojca Logonder

PODROČJA PSIHOLOGIJE IN PSIHOLOGIJA V SLOVENIJI

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna temeljna področja uporabe psiholoških spoznanj, odkriva, da je psihologija zelo življenjska, razvita in uporabna veda, in ugotavlja, da imajo v vsaki knjižnici precej del s področja psihologije, ki so zanimiva za branje. Pridobiva znanje o različnih vrstah psiholoških del (knjig) in razume, da različna dela obravnavajo zelo različna področja in da so tako kot pri zgodovini in slovenščini tudi psihološki avtorji pripadniki različnih smeri. Spoznava, da imamo številna zanimiva dela s področja psihologije, ki so jih napisali slovenski avtorji.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *pojasniti vsaj pet področij, kjer se uporabljajo psihološka spoznanja,*
- ❒ *razlikovati med teoretičnimi in praktičnimi panogami psihologije in pojasniti, kako teoretična spoznanja praktično uporabljamo na raznih področjih življenja,*
- ❒ *našteti vsaj tri slovenske in tri svetovno znane psihologe, katerih dela so prevedena v slovenščino,*
- ❒ *oceniti pomen poznavanja psihologije za razumevanje sebe in drugih in uspešno funkcioniranje,*
- ❒ *opisati začetke znanstvene psihologije v Sloveniji.*

Metode poučevanja: delo z besedilom, pogovor

Oblike poučevanja: frontalno, individualno, skupinice

Teoretski okvir

Priporočljivo je, da učitelj učencem prej pojasni nekaj o razvoju znanstvene psihologije in njeni razvejenosti.

Čeprav je psihologija dokaj mlada veda (začetki znanstvene psihologije so bili postavljeni šele nekje proti koncu 19. stoletja), si je psihologija hitro utrla pot med ljudi in se močno razvejala. Zaradi zapletenosti svojega predmeta preučevanja in raznovrstnih metodoloških prijemov kot tudi zaradi različnih področij uporabe svojih spoznanj se sodobna psihologija deli na številne panoge, ki jih Musek in Pečjak (1995) razvrščata v dve večji skupini: teoretične in praktične, v praksi pa se neprestano prepletajo. Teoretične panoge so tiste, katerih cilj je spoznavanje, opisovanje ter razlaganje zakonitosti človeškega delovanja, praktične pa tiste, ki spoznanja teoretičnih uporabljajo zato, da bi na temelju poznanih zakonitosti čim bolj zanesljivo napovedale človeško reagiranje in ga po potrebi spreminjale. Teoretične so npr. obča, razvojna socialna psihologija, psihologija osebnosti, psihometrija in psihopatologija ... Praktične so industrijska, šolska, klinična, politična, športna, vojna psihologija, psihologija trženja, reklamnih sporočil ...

Psihološke probleme so najprej preučevali v okviru drugih strok: v zgodovini so o teh vprašanjih najprej pisali filozofi, teologi, pedagogi idr., saj so psihološki problemi občečloveški problemi, ki interdisciplinarno posegajo tudi na druga področja. Takrat psihologija kot samostojna znanost še ni obstajala. Postopoma pa se je začela osamosvajati iz okvira drugih strok in od ustanovitve 1. psihološkega laboratorija v Leipzigu 1879 (W. Wundt) govorimo o samostojni vedi. Tudi v Sloveniji je veliko avtorjev skušalo pisati o psiholoških problemih (Gaberšek, Pajk, Lampe, pa Veber, Ozvald, Ušeničnik idr.). Šele 1950 je Mihajlo Rostohar ustanovil v Ljubljani Oddelek za psihologijo in namesto filozofskih in teoloških del o človeku se je začela uveljavljati empirična psihologija. Najbolj znani Slovenski psihologi so Anton Trstenjak, Vid Pečjak, Janek Musek pa tudi sodobnejši, kot so Ludvik Horvat, Ljubica Marjanovič Umek, Tanja Lamovec, Marko Polič in drugi (povzeto po Musek, J., Pečjak, V., (1995). Psihologija, Ljubljana, Educy).

Viri in nadaljnje branje

Musek, J., Pečjak, V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Pečjak, V. (1983). Nastajanje psihologije (knjiga razgovorov).Ljubjana: DDU Univerzum.

Pečjak, V. (1982). Znameniti psihologi o psihologiji. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Priporočena so vsa dela s področja psihologije, ki jih učenci lahko dobijo v knjižnicah in razumejo – niso preveč strokovna, da učenci do njih lahko oblikujejo svoj kritični odnos.

Gradivo in pripomočki: knjige, ki ležijo na polici pod oznako psihologija v knjižnici, ali dela iz domače knjižnice, ki jih učenci uvrščajo pod psihološka dela

Strategija poučevanja

I. del: Za domačo nalogo učenci poiščejo v knjižnici delo s področja psihologije, prinesejo ga učitelju, in če ta meni, da je primerno in ga dijak lahko razume, ga preberejo (ali preletijo) in pripravijo kratko predstavitev svojim sošolcem (avtor, naslov, kdaj je izšlo, katero področje obravnava ipd.).

II. del: Učitelj dopolni predstavitev dijaka z dodatnimi informacijami o avtorju, času njegovega življenja, delu, usmeritvi, raziskavah ipd. in razširi svoje znanje o novih delih, ki jih je morda spregledal, pa so zanimiva ...

III. del: Učenci se razdelijo v skupine in eden iz vsake skupine poroča razredu, katera področja so najpogosteje obravnavana in kam so delo uvrstili (pod predstavljene psihološke panoge).

IV. del: Razprava o delu posameznikov in skupin, razvrščanju, novih spoznanjih ...

Pogovor

Učitelj učence spodbudi ob koncu predstavitev izbranih psiholoških del k razpravi o tem, kako težko jim je bilo delo uvrščati v panoge, ker pogosto neko delo zajema več področij. Spodbudi jih k razmisleku, katero delo se jim zdi tako zanimivo, da ga bodo podrobneje prebrali ali bi ga priporočili za nadaljnje branje svojim sošolcem in prijateljem. Razpravljajo naj o tem, kako se usmeritev avtorja kaže skozi njegov slog pisanja in pogled na človeka ... Učitelj spodbuja z vprašanji k razmišljanju in izražanju mnenj.

Skozi pogovor je koristno opozoriti učence na to, da ima vsako pisanje in delo neki cilj in da pod kritično oceno dela pri psihologiji vedno sodi razmišljanje o cilju napisanega (poročati o raziskavah, prodati čim več priročnikov o nadvse uspešni metodi učenja, razložiti svoj pogled na človekovo doživljanje ipd.) in da so cilji običajno prikriti in je dobro vedeti kaj več o avtorju in drugih delih, da bi spoznali, s kakšnim namenom je to napisal ... Učence spodbudimo k povezavam z drugimi pred-

meti (npr. k razpravi o tem, kako se slog pisanja in pripadnost neki smeri kaže tudi pri slovenščini in zgodovini v različnih besedilih).

Alternativni didaktični prijemi

Ob pregledu različnih psiholoških del se lahko učence usmerja k razmišljanju, kakšnih del je v knjižnicah več – ali poljudnih ali znanstvenih – in s tem k razpravi o tem, kakšne predstave ljudje pogosto gojijo o znanstveni psihologiji, ki jo enačijo z poljudnimi psihološkimi priročniki (kako uspeti, kako si pridobiti prijatelje, kako vzgojiti genija itd.). Razpravo se usmerja k temu, da spoznajo, kako je znanstvena spoznanja veliko teže pridobiti in tudi razumeti (ker niso preveč poenostavljena), da pa moramo k temu težiti ...

Opombe

Učitelj naj učencem svetuje, da pregledajo v knjižnici razna psihološka dela in eno izberejo ter preberejo ali vsaj preletijo, nato pa svojim sošolcem v kratkih referatih predstavijo izbrano psihološko delo, učitelj predstavitev po potrebi dopolni z razlago, v razpravi pa učenci povzamejo pomembnejša področja psihologije.

Preden učenci izberejo neko delo in pripravijo predstavitev, je dobro, da se posvetujejo z učiteljem: Ta naj odsvetuje morebitna nestrokovna (vsota knjig o meditaciji, jogi, priročnikov za uspešnost ipd.) in nepsihološka dela (parapsihološka poročila ipd.) ali dela, ki so za dijaka prezahtevna.

Ni nujno, da predstavitev del pripravijo vsi učenci, ampak npr. samo tisti, ki se sami javijo za to delo. Lahko tudi naročimo dijakom, naj po dva izbereta neko delo in pripravita predstavitev kot skrajšano obliko referata za izboljšanje ocene.

Učitelj lahko sam prinese k pouku iz knjižnice nekaj psiholoških del in jih razdeli med učence, ki se sami javijo, da pripravijo predstavitve, ali jih izbere v šolski knjižnici in razporedi po posebni polici ...

Učitelj lahko sam pripravi predstavitve določenih del in jih sam predstavi, učenci jih le razvrščajo in o njih razpravljajo. Lahko zaprosi učence, ki so odlično pripravili svojo predstavitev psihološkega dela, če bi jo bili pripravljeni predstaviti tudi sošolcem iz paralelke. Lahko prinese kratke predstavitve (največ na eni strani) iz prejšnjih let in jih v razredu učenci sami preberejo in individualno ali v parih uvrščajo v panoge ...

Zabavna izkušnja: Kako o iskanju psiholoških del v zbornici poroča knjižničar: "Učenci hodijo k meni in prosijo, ali jim lahko poiščem najtanjšo knjigo s področja psihologije!"

Delovni list

1. Predstavite izbrano psihološko delo (avtorja, naslov, čas izdaje, obravnavano temo ...)

2. Skupina naj razmisli in poroča:

a) H kateri psihološki panogi ste uvrstili posamezno delo? Utemeljite zakaj!

b) Presodite, s kakšnim ciljem je delo nastalo – če je to možno ugotoviti!

c) Razpravljajte o tem, kako namen posameznikovega pisanja vpliva na izbiro sloga pisanja (zahtevnost, strokovno ali laično terminologijo ipd.) in kako težko se vam zdi razvrščanje del po posameznih psiholoških panogah.
Povzemite, kje vse nam psihološko znanje lahko koristi v življenju in na katera psihoška dela se lahko bolj zanesemo, na katera pa manj.

Učna tema: METODE PSIHOLOGIJE

Mojca Logonder

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spoznava načine pridobivanja informacij o človeku in pridobiva znanje o nekaterih temeljnih metodah in tehnikah psihologije. Znanje o psiholoških metodah in tehnikah utrjuje in uporablja tako, da izbira pravo metodo za obravnavo določenega problema. Spozna razliko med časopisnimi psihotesti in pravimi psihološkimi testi.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- *opredeliti in s konkretnimi primeri ponazoriti opazovanje in spraševanje kot temeljni metodi pridobivanja podatkov o človeku v psihologiji,*
- *razlikovati introspekcijo od ekstraspekcije in na konkretnih primerih pojasniti, kaj lahko opazujemo ekstraspektivno in kaj ne,*
- *prepoznati nekatere metode psihologije (intervju, anketo, vprašalnik, ocenjevalno lestvico itd.) če jih bo zasledil v medijih,*
- *predlagati, katero metodo se lahko uporabi v določeni situaciji in utemeljiti, zakaj je izbral prav to metodo,*
- *razlikovati pravi psihološki test od drugih časopisnih "testov".*

Metode poučevanja: pogovor, za in proti, "brenčeče" skupine

Oblike poučevanja: frontalno, skupinice, individualno

Teoretski okvir

Psihologi pridobivamo podatke o človeku (njegovih spodobnostih, mislih, čustvih, potrebah, vrednotah itd. in njegovem vedenju) na različne načine. Nekatere dobimo z neposrednim opazovanjem oseb, dogodkov in pojavov okrog nas: npr. opazujem, kako se moj sin obnaša v skupini drugih otrok, kakšna čustva izraža, ko zagleda očeta, ki se je vrnil iz službe, katere stvari ga pomirijo, če se je udaril. Druge podatke dobimo od drugih ljudi: moj sin sam nekaj pove o svojem doživljanju z nasmehom ali jokom, s tem da veselo razpre ročice, ko me zagleda in steče proti meni ipd., čeprav še ne zna dobro govoriti. Pozneje, ko se govorne sposobnosti povečajo, lahko drugim sporočamo več informacij o sebi, lahko pa jim dajemo tudi lažne informacije. Nekatere podatke o osebi lahko dobimo tudi od drugih ljudi, ki to osebo poznajo in so bolj ali manj objektivni opazovalci. Ti lahko svoja opazovanja povedo ali napišejo. Lahko se ta opažanja skladajo in dopolnjujejo z našimi, včasih so nepovezana in včasih celo nasprotujoča si (npr. jaz opazim predvsem razigranost svojega sina, dedek hitro dojemanje, babica pridnost v primerjavi z menoj, vzgojiteljica v vrtcu agresivnost do drugih otrok in egoizem itd.).

Da bi dobili čim bolj objektivno sliko o posamezniku, moramo kombinirati različne vire informacij, jih povezovati in dopolnjevati. Da pa bi zbrali predvsem tiste informacije, ki jih potrebujemo, v čim krajšem času, moramo vedeti, s katero metodo bomo te informacije dobili – ne moremo kar uporabiti vseh metod (ker jih je preveč in jih tudi v vseh primerih ne moremo uporabiti) in

potem izbirati tiste, ki so nam všeč. Zato moramo poznati uporabnost in značilnosti posameznih metod, ki jih Musek (1993) glede na:

- ❒ *način pridobivanja podatkov deli na metode opazovanja (introspekcijo, ekstraspekcijo) in spraševanja (test, vprašalnik, ocenjevalna lestvica ...),*
- ❒ *namen deli na psihodiagnostične (test, vprašalnik itd.), raziskovalne (eksperiment, korelacije) in razlagalne,*
- ❒ *način aplikacije deli na individualne (intervju, grafične projekcijske tehnike itd.) in skupinske (test, ocenjevalna lestvica).*

Če poznamo prednosti in pomanjkljivosti posameznih metod, bomo znali izbrati pravo metodo v ustrezni situaciji. Vedeli bomo, kdaj nam zadoščajo informacije nesistematičnega opazovanja, ko z nekom kramljamo v trgovini, in kdaj npr. je odločitev o sprejemu nekoga v službo tako pomembna, da potrebujemo bolj zanesljive informacije o njegovih sposobnostih in osebnostnih lastnostih.

Viri in nadaljnje branje

Baniyard, P., Haye, N. (1994). Psychology: Theory and Aplication. Chapman & Hall: First edition.

Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Obzorja.

Vander Zanden, J., Scarr, S. (1987). Understanding Psychology. Mc Graw Hill: Fifth edition.

Gradivo in pripomočki

- ❒ Delovni listi 1–5 (DL 1–5)
- ❒ De Carlo, N. A. (1991). Psihološke igre. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ❒ Lamovec, T. (1980). Eksperimentalni priročnik iz psihologije motivacije, emocij, osebnosti in učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ❒ Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ❒ Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti I in II. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ❒ Časopisni psihotest npr. iz Jane, Smrklje ali podobnih revij.

Strategija poučevanja

I. del (DL 1): Skupinice razpravljajo o tem, na kakšne načine pridobivamo podatke o človeku.
Nekdo iz skupine predstavi načine, ki so se jih spomnili, učitelj jih zabeleži na tablo.
Učenci individualno predlagajo načine, ki so jih prej pozabili, ali pa jih učitelj opozori na tiste metode psihologije, ki so jih izpustili, pa so za psihologijo pomembne.
Skupinice razpravljajo o tem, kdaj je kakšna metoda dobra in zakaj.
Učitelj frontalno povzame, zapiše rezultate DL 1.

II. del (DL 2): Učenci individualno rešujejo DL 2 in potem frontalno pregledamo rezultate.
Če je potrebno, razpravljamo, kje so problemi in zakaj je včasih analitično razvrščanje v psihologiji težavno, saj smo človeka navajeni opazovati celostno. (Ekstraspektivne znake vedno kombiniramo s subjektivnimi izkušnjami o tem, kako se sami počutimo v takšni situaciji, kadar se tako obnašamo itd. Pri oceni vedenja in razpoloženja ljudi v praksi vedno kombiniramo obe metodi.).

III. del (DL 3): Učenci v skupinicah razpravljajo, katere metode bi bilo smiselno in pametno uporabiti v tem primeru.
Skupinice predstavijo rezultate (npr. za ugotavljanje os. potez osebnostni preizkus ali projekcijsko tehniko, za ugotavljanje motivov in vrednot ustrezen vprašalnik, ocenjevalno lestvico ali projekcijsko preizkušnjo, za ugotavljanje agresivnih nagnjenj tudi podatke drugih sošolcev in sosedov, za ugotavljanje tega, kdo ima koga res rad, prilagojeno obliko sociometrične tehnike itd.) in učitelj vse ideje zapiše na tablo.
V razpravi učenci argumentirajo, kaj bi bilo še potrebno storiti, zakaj mora biti vsak detektiv

vsaj malo tudi psiholog, učitelj jim razloži, kako se uporablja npr. poligraf itd.

IV. del (DL 4): Učenci v parih ali manjših skupinicah rešujejo DL 4.
Frontalno pregledamo rezultate in razpravljamo o tem, kje so naleteli na težave in zakaj.

V. del (DL 5): Učenci individualno rešijo kak psihotest in kratek test npr. test tujk, besednega razumevanja.
Skupinice razpravljajo, v čem so razlike med obema vrstama testa.
Predstavnik skupine predstavi ugotovitve iz razprave, učitelj jih zapiše na tablo in po potrebi dopolni.

Pogovor

V razpravi se učenci pogosto usmerijo samo v en način pridobivanja podatkov o človeku, zato je dobro, da jih učitelj usmeri tudi k drugim situacijam. Učence spodbudi, naj se npr. vživijo v vlogo detektiva, učitelja pri presojanju znanja ali delodajalca pri najemanju novega zaposlenega itd. Kako pa športni novinarji izvejo kaj o igralcu, kako zdravniki o počutju pacienta in njegovih težavah? Kako izvedeti o posameznikovih sanjarjenjih in odkriti skrite strahove, ki si jih nikomur ne upamo povedati? Za ugotavljanje vseh teh podatkov o človeku uporabljamo psihološke metode in dijake usmerjamo k temu, da so tudi na te metode pozorni in jih ne "pozabijo".

Alternativni didaktični prijemi

Namesto metode brenčečih skupin, ki v razredu daje vtis nereda (omogoča pa v kratkih razpravah skupinic odgovoriti na specifična vprašanja ali ustvariti določene ideje), bi lahko pri DL 1 uporabili kratko nevihto možgan, saj je temeljna ideja napisati na tablo čim več metod psihologije in spodbuditi učence, da o tem razmišljajo in jim neka metoda vzbudi asociacijo na drugo metodo pridobivanja podatkov.

Učitelj lahko poskuša z igro vlog tako, da učencem predlaga, naj se skušajo postaviti v vlogo detektiva, ki raziskuje umor (DL 3 – Danes bomo detektivi – zgodba je uporabna tudi za ugotavljanje motivov, ki spodbujajo in usmerjajo naše vedenje, ali za preučevanje strategij mišljenja). Osumljenih je pet prijateljev, ki so bili navzoči v hiši na dan zločina. Ugotoviti morajo, kakšni so njihovi motivi in vrednote, sposobnosti za načrtovanje umora (IQ) in fizična moč za to, da bi žrtev vrgli v vodnjak, kakšne izjave so podali o svojem preživljanju dneva, kdo je kaj videl in katere od teh informacij so resnične in katere ne ... V primeru detektivov učenci zelo uživajo in spoznajo, da so številne metode psihologije uporabne tudi v vsakdanjem življenju od intervjuja, ocenjevalne lestvice, vprašalnika, testa do sociometričnih vprašanj ipd. Treba pa jih je opozoriti na dejstvo, da temeljni namen psihologije ni "brskanje" po posameznikovem zasebnem življenju in morda celo možna uporaba ali zloraba teh spoznaj. Pri tem je dobro povedati nekaj besed o psihološki etiki, morda pa tudi o kriminalistični psihologiji, ki se zadnje čase bolj razvija.

Opombe

Učenci včasih vprašanje, ki naj bi spodbudilo njihovo razmišljanje o tem, kako čim več izvedeti o nekom, ki jih zanima, razumejo tako, da svetujejo, da najameš privatnega detektiva ali psihologa, ki bosta zbrala in posredovala vse potrebne informacije. V takih primerih je sugestija, naj se vživijo v vlogo najetega detektiva, še bolj priporočljiva.

Navadno si je za razlago metod psihologije in izvedbo te vaje priporočljivo rezervirati več časa, če se želi, da bi učenci res sami prišli do nekih spoznanj. Sploh je to pomanjkljivost vseh aktivnejših metod učenja. Priporoča se, da se vaje lotimo, če imate na voljo blokuro ali še kako uro suplence, sicer pa jo je bolje razdeliti na dva dela: v eni uri učenci rešujejo DL 1 in DL 2 ter razpravljajo in si zapišejo sklepe, v drugi uri pa rešijo še ostale naloge. Če jih učitelj želi temeljito poučiti

o razlikah med psihotesti v časopisih in pravimi psihološkimi testi, je priporočljivo, da si za to temo rezervira celo uro.

Druga in tretja naloga z DL 4 sta priporočljivi predvsem za učence četrtega letnika, ki so izbrali psihologijo za maturo in morajo znati opredeliti in oceniti posamezno metodo. Če zmanjka časa v šoli, se učence prosi, naj naloge rešijo za domačo nalogo, in se rešitve pregleda pri naslednji uri.

Vajo z DL 1 in DL 2 se lahko izvede tudi med letom pred kakimi prazniki ali počitnicami ali med suplenco, ko učenci ne morejo več zbrano slediti pouku zaradi pričakovanih počitnic, radi pa se igrajo igre vlog. Za vajo niso potrebni nobeni pripomočki, le malo domišljije in pripravljenost za sodelovanje. Npr. petim dijakom v razredu razdelimo vloge osumljencev iz DL 2 (vaja Danes bomo detektivi) in jih za nekaj minut pošljemo iz razreda, da se dogovorijo, kdo je morilec in s kakšnim motivom. Ostali učenci v razredu predstavljajo detektive in policaje, ki skušajo od osumljencev na razne načine izvedeti podatke o njih in drugih osumljenih, da bi ugotovili, kdo je morilec. Vaja učence ponavadi zelo pritegne, je pa koristna zato, da obnovijo poznavanje psiholoških metod in prenesejo teoretično znanje o uporabnosti posameznih metod v vsakdanje življenje.

Pri razlagi pravih psiholoških testov si lahko pomagamo s primeri iz knjige Psihološke igre (de Carlo, 1991), ki se dijakom zdi zelo zanimiva in radi posegajo po njej.

Delovni list 1

Razmislite, **na kakšne načine pridobivamo podatke o ljudeh**. Zamislite si, da npr. Petra zanima njegova sošolka Sonja in rad bi izvedel čim več o njej:

- ❒ *o tem, kako reagira, kadar je v zadregi, in kako, če je jezna,*
- ❒ *o tem, kakšne prijatelje ima, kakšni fantje so ji všeč, ali je romantična, ali rada pleše,*
- ❒ *s katerimi hobiji se ukvarja, kaj jo zanima, kateri so njeni najljubši šolski predmeti, kaj bi rada študirala, kakšen poklic bi rada opravljala,*
- ❒ *kakšni so njeni odnosi s starši in prijatelji, kako hitro v šoli razume snov in koliko se mora doma učiti ...*

Želi izvedeti čim več o njej. Na kakšne načine bi Peter to lahko izvedel?

Delovni list 2

Na črto pred pojavom ali dogajanjem napišite E, če ga je mogoče opazovati ekstraspektivno, in I, če ta pojav lahko opazujemo le introspektivno.

1.____ jok matere
2.____ vriskanje sošolca ob dobri oceni
3.____ zavist
4.____ občutek gnusa ob pogledu na hrano
5.____ pokorno držo delavca, ko ga ošteva šef
6.____ žalost
7.____ smeh zaradi dobre šale
8.____ tresenje rok zaradi treme
9.____ sanjarjenje o ljubljeni osebi
10.____ jezo učiteljice zaradi nediscipline

Delovni list 3

Danes bomo detektivi

Pazljivo prisluhnite zgodbi; lahko jo v razredu tudi zaigrate. Razpravljajte, katere metode detektivi lahko uporabijo za raziskovanje umora, in presodite, s kakšnim namenom se uporabi posamezno metodo.

Šest prijateljev je odšlo na enotedenske počitnice v staro hiši na deželi.
Janez in njegov brat Franci sta bila oba zaljubljena v sošolko Maričko, ta pa je hodila z njunim sosedom Darkom, ki je bil sin zelo bogatih staršev. Marička je na počitnice s seboj povabila prijateljici Suzano in Jožico, ki sta bili sestri iz soseščine in za kateri je Marička vedela, da se dobro razumeta z Janezom in Francijem. Zadnji dan pred vrnitvijo se je na osamljeni kmetiji zgodil zločin. Prijatelji so popivali pozno v noč, potem pa odšli po svojih sobah: skupaj sta spala oba brata in obe sestri ter partnerja Darko in Marička. Zjutraj je Marička ugotovila, da Darka ni nikjer, in ker ga niso našli, so poklicali policijo. Ta je nesrečneževo truplo našla v vodnjaku pred hišo s poškodovano lobanjo. Detektivi so začeli raziskovati umor in ugotovili, da vsi prijatelji zanikajo krivdo, zato so uporabili razne metode za zbiranje podatkov o človeku.
(Katere metode so detektivi uporabili in s kakšnim namenom?)

Delovni list 4

1. Predlagajte, katero metodo bi uporabili za raziskovanje spodaj navedenih problemov, in utemeljite, zakaj se vam izbrana metoda zdi najustreznejša!

- ❒ *Kako spremembe v osvetljenosti (ogrevanju, hrupu ...) na delovnem mestu vplivajo na produktivnost in počutje delavcev.*
- ❒ *Ali mladi prestopniki izhajajo iz drugačnih družin kot neproblematični mladostniki?*
- ❒ *Kako se ljudje obnašajo do nekoga, v katerega so zaljubljeni?*
- ❒ *Ali so nekateri stili poučevanja bolj učinkoviti kot drugi?*
- ❒ *Ali glasna množica spodbuja športnike k boljši igri?*
- ❒ *Ali se počutje ljudi po več obiskih pri psihoterapevtu izboljša?*
- ❒ *Kako komunicira osebje psihiatrične bolnišnice z bolniki in kako komunicirajo bolniki z osebjem?*

Psihologija

- ❒ *Ali so psihometrični testi uporabni za napovedovanje uspešnosti pri delu?*
- ❒ *Ali življenje ob avtocesti vpliva na vedenje, intelektualni in emocionalni razvoj otrok?*
- ❒ *Kaj doživlja človek, ki mu je umrl najboljši prijatelj?*
- ❒ *Ali so svetli prostori boljši za učenje kot temni?*
- ❒ *Ali so moški res boljši vozniki kot ženske?*

2. Večino od navedenih problemov lahko učinkovito raziskujemo z več metodami. Če hočemo izbrati najboljšo metodo, moramo dobro poznati njene značilnosti, prednosti in omejitve. Izluščite temeljne značilnosti eksperimentalne in opazovalne metode.

	EKSPERIMENT	EKSTRASPEKTIVNO OPAZOVANJE
DEFINICIJA		
PREDNOSTI		
POMANJKLJIVOSTI		
PRIMER		

3. Včasih imamo težave pri definiranju (opredeljevanju) pojmov. To je spretnost, ki jo je treba izuriti. Za vajo definirajte naslednje pojme: znanost, hipoteza, eksperiment, vzorec, metoda ...

Delovni list 5

Rešite kak časopisni psihotest (kot npr. Ali ste osamljeni, družabni, zvesti ...) in primer pravega psihološkega testa, ki je javno objavljen npr. kratki test govornih sposobnosti iz knjige Nicola Alberto de Carlo: Psihološke igre (str. 112–113, čas reševanja 9 minut). Razpravljate o razlikah med psihotesti in pravimi psihološkimi testi.

Učna tema:

Jasna Vesel

INTROSPEKCIJA IN VODENJE SAMOZAVEDANJA

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci poglabljajo znanje o pojmu introspekcija in ga povežejo z lastno izkušnjo samozavedanja ter analizirajo svoje notranje subjektivno doživljanje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razlikovati pojme zavest, introspekcija, ekstraspekcija, duševni procesi,*
- ❒ *razložiti navedene pojme,*
- ❒ *opisati primer iz osebne izkušnje za introspekcijo in različne duševne procese,*
- ❒ *interpretirati prepletenost psihičnih procesov.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, samoeksploracija, samorefleksija

Oblike poučevanja: frontalna razlaga, individualna delo

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše vsebine:

- ❒ *viri informacij v psihologiji: opazovanje spraševanje,*
- ❒ *osnovne metode v psihologiji: introspekcija, ekstraspekcija,*
- ❒ *pojem duševnih pojavov, procesov in stanj,*
- ❒ *prepletenost in celovitost vseh psihičnih procesov.*

Viri in nadaljnje branje

Musek, J., Pečjak V. (1995) Psihologija. Ljubljana: Educy.

Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Gradivo in pripomočki

Navodilo za učitelja – Vodenje samozavedanja.

Strategija poučevanja

I. del: Učencem najprej podamo uvodno razlago, tako da se seznanijo s pojmi, kot so metode raziskovanja v psihologiji, introspekcija, ekstraspekcija zavest, samozavedanje, duševni procesi, čustva, misli, občutki, vedenje.

II. del: Napovemo aktivnost in učence motiviramo za sodelovanje, nato po navodilih izvedemo vodeno samozavedanje. Predvideti moramo dovolj časa, tako da aktivnost na učence vpliva tudi sproščujoče.

Pogovor

Po koncu vodenega samozavedanja jim zastavimo nekatera od naslednjih vprašanj:

Kako se počutite zdaj?

Kako ste se počutili med aktivnostjo?

Ali so se sami že kdaj na tak način poglabljali v svoje občutke in doživljanje?

Katere stvari so vam prišle v zavest med vajo?
Kakšne občutke ste imeli?
Kje v vašem telesu so se nahajali?
Kakšne misli so se vam porajale?
Kako ste občutili svoje telo? Ali ste opazovali delovanje telesa?
Kaj od naštetega spada med procese in kaj bi lahko uvrstili v vedenje?
Kaj bi o vašem duševnem doživljanju lahko povedal nekdo, ki bi nas opazoval (ekstraspekcija)?

Alternativni didaktični prijemi

Aktivnost je mogoče poljubno skrajšati in jo uporabiti pri različnih poglavjih ali kombinirati z drugimi vajami.

Opombe

Aktivnost traja 15 do 20 minut in jo lahko uporabimo pri različnih učnih vsebinah, npr. pri razlagi metod v psihologiji – introspekcija, pri zaznavanju – občutki, učenju – koncentracija, čustvih – sproščanje itd.

Delovni list 1

Navodilo za učitelja – vodenje samozavedanja

Spodaj je navodilo, ki ga v mirnem, počasnem ritmu govorimo ali beremo učencem. Poprej je dobro zagotoviti čim več miru v učilnici, vsaj nekoliko zatemniti prostor. Če se med aktivnostjo pojavlja hrup, ki bi dijake zmotil v tej vaji koncentrativnega samoobčutenja, jim damo navodilo, naj vse dražljaje zunaj sebe doživljajo kot nepomembne.

"Izpeljali bomo aktivnost, s katero boste zares bolje razumeli, kaj je introspekcija, kaj so duševni procesi in kako so medsebojno prepleteni. Ta aktivnost vam bo tudi pomagala razviti boljšo zmožnost osredotočenja na sebe in izostriti samozavedanje.

Sedaj se udobno namestite na stolu in sprostite telo ...
Zaprite oči in dovolite, da gredo skozi vaše misli kakršnekoli podobe ...
Samo ogledujte si jih ... Ničesar vam ni treba storiti z njimi ...
Zavedajte se položaja svojega telesa ... Kako občutite stol pod sabo in v dotiku s hrbtom?
Občutite, kako vas stol odpira ... Naredite se čim bolj težke na stolu ... Občutite težo svojih stopal na tleh.
Zavedajte se prostora okoli sebe ... Občutite temperaturo zraka ... Občutite svoj jezik na nebu v ustih ...
Zavedajte se okusa v ustih ... Zavedajte se temperature zraka, ki ga vdihujete skozi nos ... in izdihujete ...
Zavedajte se vsake napetosti v ramenskih mišicah...zgornjem delu telesa ... spodnjem delu telesa ... v rokah ... v nogah ... Zavedajte se občutkov v vratu ... in v trebuhu.

Zdaj se zavedajte svojih čustev ... Katera čustva doživljate?
Ali občutite žalost ... ali srečo ... ali radovednost ... ali umirjenost?
Ali pa morda ta trenutek nimate nobenih posebnih čustev ...
Kaj občutite? Kje v telesu občutite čustva? Od kod prihajajo?
Zavedajte se, kateri del telesa je povezan z vsemi čustvi ...
Kakšne oblike je vaše čustvo? ... Ali se premika? ... Če se, kakšne vrste gibanje je to?
Kakšne barve je vaše čustvo? ... Se je spremenilo? ... Katero čustvo vas navdaja sedaj?
Kje natančno v vašem telesu se nahaja?

Zdaj se začnite zavedati, kaj mislite ... Kakšne misli vam prihajajo na um?... Samo opazujte jih ...
In jih potem pustite odteči, kot bi bile potok ...
Zdaj za kaki dve minuti opazujte še druge misli, ki se pojavijo.

(Učitelj počaka dve minuti.)

Zdaj se zavedajte, kaj delate ... Ali se premikate? ... Ali se smejete?... Ali imate usta obrnjena navzdol?
Ali se sproščate? ... Kaj počnete?

Oči imejte še vedno zaprte, a se počasi vrnite v ta prostor in se začnite zavedati prostora okoli sebe ...
Pomislite, kako zgleda učilnica, v kateri ste ... spomnite se sten v učilnici ... tal ... in vseh drugih delov učilnice.

Sedaj globoko vdihnite ... pretegnite roke ... počasi odprite oči ... poglejte prostor in druge ljudi, kot da jih prvič vidite ... Kaj vam pride v zavest?"

Učna tema:

Janina Curk

STATISTIČNA OBDELAVA RAZISKOVALNIH PODATKOV v povezavi z učno temo AGRESIVNOST in z uvajanjem v pisanje maturitetne raziskovalne naloge

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak razširja in poglablja znanje o zbiranju in statistični obdelavi podatkov. Spoznava razliko med znanstvenim in neznanstvenim spoznavnim procesom, pomen statistike v znanstveno-raziskovalnem delu in odvisnost vrednosti dobljenih rezultatov od korektnosti uporabljene metodologije.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *urediti, grupirati, tabelarno in grafično prikazati podatke, dobljene z vprašalnikom,*
- ❒ *normirati rezultate, da so medsebojno primerljivi,*
- ❒ *rezultate obdelati s statističnimi metodami; določiti mere srednje vrednosti in razpršenosti*
- ❒ *analizirati in interpretirati izsledke,*
- ❒ *oblikovati raziskovalno poročilo (po vzoru empirične raziskovalne naloge).*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, reševanje in vrednotenje vprašalnika, statistična obdelava podatkov, pisanje raziskovalnega poročila

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, konzultacije z mentorjem

Teoretski okvir

Veliko dela psihologa, ki se ukvarja z raziskovanjem, predstavlja merjenje različnih osebnostnih lastnosti. Če želi iz zbranih individualnih podatkov dobiti informacijo o nekih splošnih zakonitostih, mora surove rezultate obdelati s statističnimi metodami.

Postopek zajema grupiranje surovih podatkov, tabelarno in grafično prikazovanje, računanje statistik oz. parametrov, kot so srednje vrednosti in mere razpršenosti. Sledi ustrezna analiza in kritična intepretacija izsledkov.

Postopke zbiranja, prikazovanja ter kvantitativne obdelave številskih podatkov preučuje opisna statistika.

Viri in nadaljnje branje

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Coolican, H. (1994). Research Methods and Statistics in Psychology. 2nd ed. London: Hodder & Stoughton.

Coolican, H. (1996). Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology. 2nd ed. London: Hodder & Stoughton.

Cosby, P. C. (1993). Methods in Behavioral Research. 5th ed. Mountain View: Maysfield Publishing Company.

Lamovec, T., Rojnik, A. (1978). Agresivnost. Ljubljana: DDU UNIVERZUM.

Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Musek Lešnik K. (1996). Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri psihologiji. Ljubljana: Educy.

Nastran – Ule, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Sagadin, J. (1982). Osnovne statistične metode za pedagoge. 2. izd. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žagar, D. idr. (1996). Napotki za izdelavo in ocenjevanje maturitetne raiskovalne naloge pri predmetu psihologija. Ljubljana: Državni izpitni center.

Gradivo in pripomočki

Delovni list 1: Buss-Durkeejev vprašalnik agresivnosti
Delovni list 2: Točkovnik za vprašalnik
Delovni list 3: Tabela za vnos surovih individualnih rezultatov
Delovni list 4: Opisi oblik agresivnosti
Delovni list 5: Norme
Delovni list 6: Struktura raziskovalnega poročila
Delovni list 7: Navodila za prikaz in obdelavo rezultatov
Delovni list 8: Kriteriji ocenjevanja maturitetne raziskovalne naloge

Strategije poučevanja

Učitelj seznani dijake z namenom vaje (gl. cilje učne teme).

Dijaki individualno rešijo vprašalnik agresivnosti (DL 1) in ovrednotijo lastne rezultate (DL 2). Vsak zapiše svoje rezultate v pripravljeno tabelo 1 (DL 3). Tabelo si fotokopirajo in jo pozneje priložijo v poročilo.

Učitelj seznani dijake z opisi oblik agresivnosti, kot jih meri vprašalnik (DL 4), z normami, ki mu bodo služile kot orientacija pri interpretaciji rezultatov (DL 5), z zahtevano strukturo raziskovalnega poročila (DL 6), z navodili za statistično obdelavo rezultatov (DL 7) in s kriteriji vrednotenja maturitetne raziskovalne naloge v poenostavljeni obliki (DL 8). Tudi ti kriteriji namreč služijo dijakom kot orientacija pri pisanju raziskovalnega poročila.

Učitelj določi rok za oddajo poročila o raziskavi (en mesec).

Učitelj opozori dijake, da ne pišejo pravega raziskovalnega poročila (kot ga bodo pri maturitetni nalogi), pač pa nekakšno »miniporočilo«, v katerem bodo dokazali, da so natančno predelali statistično metodologijo in napotke za izdelavo maturitetne raziskovalne naloge. V poročilu naj se torej ne razpisujejo, ker ni cilj v obsežnosti, temveč v upoštevanju vseh bistvenih elementov (po obliki in vsebini), ki jih mora poročilo vsebovati.

Primer:
Pri "sklepu" je pomembno, da dijak uporabi vse tri zahtevane "podtočke" (kratek povzetek, ocena uporabnosti naloge, predlogi za izboljšave), pa čeprav vsaki nameni samo en stavek; pri "hipotezah" ni pomembno to, da jih dijak zastavi čim več, temveč to, da so korektno oblikovane ipd.

Vsak dijak doma napiše raziskovalno poročilo.

Učitelj ovrednoti poročila po kriterijih za vrednotenje empirične maturitetne raziskovalne naloge. Vrednotenje si lahko poenostavi tako, da s po dvema, eno ali nič točkami oceni naslednje vidike:

- ❒ *rešitev intepretacijske naloge v teoretičnem uvodu*
- ❒ *problem in hipoteze (ustreznost problema in natančno oblikovane hipoteze)*
- ❒ *metoda (z vsemi štirimi "podtočkami": vzorec, pripomoček, postopek, uporabljene statistične metode)*
- ❒ *rezultatl (ustreznost tabelarnih in grafičnih prikazov)*
- ❒ *analiza*
- ❒ *intepretacija*
- ❒ *sklep*

Opomba:
Analizo in interpretacijo vrednotimo ločeno zato, da dijake soočimo z bistveno razliko med obema vidikoma; mnogi namreč dobro analizirajo, pozabijo pa interpretirati.

Pogovor

Po pregledu oddanih poročil o vaji opravi učitelj individualne pogovore z dijaki o pomanjkljivostih in nepravilnostih v zvezi z vsemi vidiki njegovega izdelka. Izpostavi dobro in korektno obdelana področja. Preveri, ali je dijak dosledno upošteval napotke za izdelavo raziskovalne naloge, korektnost statistične obdelave in vseh drugih elementov raziskave. Dijaku se nato poročilo vrne, da ga lahko izpopolni in popravi.

Pogovore je smiselno izvesti v urah, namenjenih za konzultacije za maturitetno raziskovalno nalogo.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Vaja povezuje dve učni temi: statistično metodologijo in agresivnost, saj gre za uporabo statističnih metod na rezultatih, dobljenih z vprašalnikom agresivnosti. Ker dijaki izdelajo tud raziskovalno poročilo, je vaja sočasno nekakšna generalka za empirično maturitetno raziskovalno nalogo.

Najbolj ugoden čas izvedbe so prve ure psihologije v 4. letniku, ko začnejo dijaki izbirati temo za raziskovalno nalogo.

Dijaki morajo biti pred izvedbo vaje seznanjeni:
- ❒ *s teorijo o agresivnosti*
- ❒ *s statistično metodologijo*
- ❒ *z napotki za izdelavo maturitetne raziskovalne naloge*

Vaja zahteva več učnih ur in tudi precej dodatnega dela učitelja (pregled vseh poročil o vaji, individualne konzultacije), a učencem bistveno olajša pisanje prave maturitetne raziskovalne naloge, saj že poprej razrešijo morebitne nejasnosti in popravijo napake. Učitelj ima pri ocenjevanju maturitetnih nalog veliko lažje delo in tudi končni rezultat je bistveno boljši.

Delovni list 1

BUSS in DURKEE: Vprašalnik agresivnosti

NAVODILO: S tem vprašalnikom želimo ugotoviti nekatere značilnosti vašega obnašanja. Če neka trditev zate velja, dopiši DA, če ne, dopiši NE. Delaj hitro in ne razmišljaj preveč.

1. Pripravljen sem ustreči le tistim, ki me lepo prosijo.
2. Skoraj vsak teden srečam koga, ki ga ne maram.
3. Običajno sem oprezen do ljudi, ki so bolj prijazni, kot bi pričakoval.
4. Moje geslo je: "Nikoli ne zaupaj neznancem".
5. Včasih imam občutek, da bom vsak hip eksplodiral.
6. Če mi gre kdo na živce, sem mu pripravljen povedati, kaj si mislim o njem.

7. Kadar mi prijateljevo vedenje ni všeč, mu to tudi povem.
8. Če so ljudje gospodovalni, jim že pokažem svoje.
9. Od desetega leta dalje nisem imel izbruhov besa.
10. Često se ne strinjam z drugimi.
11. Ljudje so nagnjeni k temu, da me za hrbtom opravljajo.
12. Če sem kdaj komu storil krivico, me je močno pekla vest.

13. Nimam sovražnikov, ki bi mi resnično hoteli škodovati.
14. Včasih koga nalašč izzivam.
15. Zgodilo se je že, da me je kdo tako užalil, da sem mu prisolil klofuto.
16. Večina ljudi ne govori resnice.
17. Če se razjezim, včasih preklinjam.
18. Včasih me muči ljubosumje.

19. Včasih me ljudje motijo že s svojo navzočnostjo.
20. Če bi pokazal ljudem, kaj čutim, bi rekli, da težim.
21. Hudo mi je, da nisem storil več za svoje starše.
22. Včasih opravljam ljudi, ki jih ne maram.
23. Ne dovolim, da bi me nepomembne stvari razburjale.
24. Kadar storim kaj slabega, me vest hudo kaznuje.

25. Običajno ne udarim nazaj, tudi če me nekdo prvi udari.
26. Če se spomnim na vse, kar se mi je zgodilo v življenju, postanem rahlo zagrenjen.
27. Raje nekoliko popustim, kot da bi se spustil v prepir.
28. Zdi se mi, da me zelo veliko ljudi ne mara.
29. Ko zares izgubim potrpljenje, sem sposoben koga udariti.
30. Včasih se sramujem svojih zlobnih misli.

31. Ne morem si kaj, da ne bi bil nekoliko neprijazen do ljudi, ki jih ne maram.
32. Nič me ne more pripraviti do tega, da bi koga udaril.
33. Videti je, da imajo drugi ljudje več sreče kot jaz.
34. Le redko se mi zdi, da me ljudje skušajo ujeziti ali užaliti.
35. Bil sem že tako jezen, da sem pobral najbližji predmet in ga uničil.
36. Včasih se mi zdi, da imam od življenja le njegovo slabo plat.

37. Kadar se drugi ne strinjajo z mano, si ne morem kaj, da se ne bi prepiral.
38. Veliko mi je do tega, da se mi oprosti, kar sem slabega storil.
39. Nikoli ne zbijam zlobnih šal na račun drugih.
40. Če me nekdo udari, mu udarec vrnem.
41. Zdi se mi, da je veliko ljudi ljubosumnih name.
42. Včasih pokažem svojo jezo tako, da udarim po mizi.

43. Običajno skušam ugotoviti, iz katerega skritega razloga mi nekdo napravi uslugo.
44. Za svoje pravice sem se pripravljen tudi fizično boriti.
45. Če nekdo žali mene ali mojo družino, pomeni, da izziva pretep.
46. Ne bi mogel biti grob z nekom, pa čeprav bi mu to koristilo.
47. Zadnje čase sem pogosto nejevoljen.
48. Če je kdo krivičen do mene, me to ne prizadene preveč.

49. Ne poznam nikogar, ki bi ga resnično sovražil.
50. Če mi kaj ne uspe, se počutim krivega.
51. Nikoli nisem tako jezen, da bi metal stvari po tleh.
52. Če nekdo postavlja pravila, s katerimi se ne strinjam, me mika, da bi jih prekršil.
53. Često čutim, da je moj način življenja zgrešen.
54. Če se nekdo gospodovalno obnaša, naredim ravno obratno, kot zahteva.

55. Poznal sem ljudi, ki so me pripravili tako daleč, da je prišlo do pretepa.
56. Včasih imam občutek, da se mi drugi posmehujejo.
57. Velikokrat storim kaj takega, za kar me potem peče vest.
58. Kadar sem jezen, včasih loputam z vrati.
59. Često uporabljam grožnje, tudi če jih ne nameravam uresničiti.
60. Zahtevam, da ljudje spoštujejo moje mnenje.

61. Včasih se kujam, če ni vse tako, kot hočem.
62. Tudi če sem jezen, ne uporabljam nespodobnih izrazov.
63. Kar kri mi zavre, če se nekdo norčuje iz mene.
64. Ko se prepiram, običajno povzdignem glas.
65. Sem veliko bolj razdražljiv, kot ljudje mislijo.
66. Pretepam se vsaj tako pogosto ali več kot moji vrstniki.

67. Ljudje, ki se izmikajo delu, imajo verjetno občutke krivde.
68. Če kdo vpije name, se zaderem nazaj.
69. Ko sem jezen, včasih postanem kljubovalen.
70. Običajno prikrivam slabo mnenje, ki ga imam o drugih.
71. Ponavadi sem potrpežljiv z ljudmi.
72. Običajno ne dobim tega, kar mi pripada.
73. Hitro se razjezim.
74. Ko sem na koga jezen, včasih nočem govoriti z njim.
75. Ljudje, ki ti nenehno težijo, iščejo pretep.

Delovni list 2

Točkovnik za vprašalnik

Vprašalnik meri osem oblik agresivnega vedenja, torej dobiš osem rezultatov.
Navodilo za točkovanje: vsi odgovori, ki se ujemajo s ključem, štejejo eno točko.

1. TELESNA AGRESIVNOST
da: 15, 29, 40, 44, 45, 55, 66, 75
ne: 25, 32

2. BESEDNA AGRESIVNOST
da: 6, 7, 10, 17, 37, 59, 60, 64, 68
ne: 27, 46, 62, 70

3. NEGATIVIZEM
da: 1, 8, 52, 54, 74
ne: –

4. POSREDNA AGRESIVNOST
da: 22, 35, 42, 58, 61, 69
ne: 9, 39, 51

5. RAZDRAŽLJIVOST
da: 5, 14, 19, 31, 47, 63, 65, 71, 73
ne: 23, 48

6. SOVRAŽNOST
da: 2, 18, 20, 26, 33, 36, 72
ne: 49

7. SUMNIČAVOST
da: 3, 4, 11, 16, 28, 41, 43, 56
ne: 13, 34

8. OBČUTKI KRIVDE
da: 12, 21, 24, 30, 38, 50, 53, 57, 67
ne: –

Delovni list 3

Tabela za vnos surovih individualnih rezultatov

Individualni rezultati, aritmetične sredine in standardne deviacije za posamezne oblike agresivnosti (ločeno po spolu).

zapor. štev.	spol (m/ž)	x_1 Telesna	x_2 Besedna	x_3 Negativ	x_4 Posred	x_5 Razdraž	x_6 Sovražn	x_7 Sumnič	x_8 Krivda
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
Mm									
SDm									
Mž									
SDž									
Mt									
SDt									
NORM.									

Legenda:

x 1–8	posamezne oblike agresivnosti	m	moški
M	aritmetična sredina	ž	ženske
SD	standardna deviacija	NORM.	normirane vrednosti

Delovni list 4

Opisi oblik agresivnosti

1. **TELESNA AGRESIVNOST**
   se nanaša na pripravljenost za pretepanje oz. fizično obračunavanje med osebami, ne vključuje pa uničevanja predmetov.

2. **BESEDNA AGRESIVNOST**
   se nanaša na negativni odnos, ki se izraža v načinu ali vsebini govora. Način govora je lahko prepirljiv ali kričav, vsebina pa vključuje grožnje, preklinjanje ter pretirano kritičnost.

3. **NEGATIVIZEM**
   označuje vse oblike nasprotovalnega vedenja, ki so usmerjene proti avtoriteti. Predstavlja odklonitev sodelovanja, od pasivnega nestrinjanja do odkritega odpora proti avtoritetam, zakonom ali konvencijam.

4. **POSREDNA AGRESIVNOST**
   vključuje neusmerjeno agresivnost: vse oblike agresivnosti, ki niso usmerjene na specifični cilj. Sem sodijo napadi besa, loputanje z vrati pa tudi opravljanje in zbijanje šal na tuj račun.

5. **RAZDRAŽLJIVOST**
   se kaže v pripravljenosti izbruhniti ob najmanjšem izzivu in vključuje naglo jezo, ogorčenost, grobost in slabo voljo.

6. **SOVRAŽNOST**
   označuje generaliziran občutek zamere, ljubosumnosti, oz. sovražna čustva do vsega sveta zaradi resničnega ali umišljenega zapostavljanja.

7. **SUMNIČAVOST**
   predstavlja projekcijo sovražnosti na druge. Kaže se v pretirani nezaupljivosti in previdnosti v odnosu z drugimi, v skrajni obliki pa tudi v prepričanju, da nas drugi zaničujejo in nam želijo škoditi.

8. **OBČUTKI KRIVDE**
   označujejo navznoter obrnjeno agresivnost in se izražajo v prepričanju, da smo moralno neustrezni, da nismo pravilno ravnali, ter v občutkih slabe vesti.

Delovni list 5

Norme

Legenda:

M	aritmetična sredina	ž	ženske
SD	standardna deviacija	d	dijaki
t	total (za moške in ženske skupaj)	š	študenti
m	moški		

Podatki iz literature:

114 slovenskih dijakov in dijakinj in 40 študentov psihologije obeh spolov; 1982/83 (po Lamovec, 1988)

	oblika agresivnosti	Md	SDd	Mš	SDš
1.	telesna	4,0	2,8	3,6	2,5
2.	besedna	7,5	2,5	7,6	2,7
3.	negativizem	3,2	1,3	2,6	2,1
4.	posredna	4,7	2,0	4,6	2,4
5.	razdražljivost	5,4	2,4	5,4	2,5
6.	sovražnost	3,3	2,0	2,5	1,2
7.	sumničavost	5,3	1,9	3,0	1,7
8.	občutki krivde	4,6	2,2	4,3	2,0

37 dijakov 4. letnikov gimnazije v šolskem letu 1997/98, 28 deklet, 9 fantov.
(Zaradi majhnosti vzorca, predvsem moškega spola, so rezultati seveda manj zanesljivi in lahko služijo le za grobo orientacijo.)

oblika agresivnosti	M_m	SD_m	$M_ž$	$SD_ž$	M_t	SD_t
1. telesna	4,57	1,99	2,58	1,69	3,00	1,94
2. besedna	8,86	1,64	8,08	2,60	8,24	2,45
3. negativizem	2,86	0,83	2,85	1,06	2,85	1,02
4. posredna	6,57	1,68	6,77	1,72	6,73	1,71
5. razdražljivost	7,00	1,60	7,00	1,78	7,00	1,74
6. sovražnost	3,57	1,50	3,46	1,80	3,48	1,74
7. sumničavost	3,00	1,07	4,15	2,21	3,91	2,08
8. občutki krivde	3,29	1,28	4,58	1,86	4,30	1,83

Delovni list 6

Struktura raziskovalnega poročila

Delaj po navodilih za izdelavo maturitetne raziskovalne naloge!

NASLOV
KAZALO

I. TEORETIČNI UVOD
Namesto teoretičnega uvoda reši naslednjo strukturirano nalogo na temo agresivnost:

V nekem eksperimentu so morali otroci, ki so bili na počitnicah, reševati obsežen in nezanimiv test. Čas testiranja je bil namenoma tako načrtovan, da niso mogli gledati priljubljene TV-nadaljevanke. Zaradi tega so se začeli obnašati agresivno.

a) Navedite, s kakšnimi psihičnimi mehanizmi lahko razložimo takšno obnašanje.
b) Razložite in ocenite konstruktivno in destruktivno vlogo agresivnosti v konkretni življenjski situaciji.

II. CILJ IN PROBLEM NALOGE

III. HIPOTEZE
IV. METODA
1. Vzorec
2. Merski instrumenti
3. Postopek zbiranja podatkov
4. Postopek statistične obdelave

V. REZULTATI
(posebna navodila za prikaz in obdelavo; gl. naslednjo stran)

VI. ANALIZA IN INTERPRETACIJA
- ☐ *Kateri vidiki agresivnosti so najbolj/najmanj izraženi*
- ☐ *Razlike med spoloma*
- ☐ *Primerjava rezultatov s podatki iz literature*
- ☐ *Primerjava lastnih rezultatov s povprečjem skupine (intepretiranje lastnih rezultatov pride v poštev pri internih vajah, ne pa pri pravihraziskovalnih nalogah)*
- ☐ *Drugo: po navodilih za izdelavo maturitetne naloge*

VII. SKLEP

VIII. LITERATURA

Delovni list 7

Navodila za prikaz in obdelavo rezultatov

Najprej določi numeruse: Nt (total – za vse dijake), Nž (za ženske) in Nm (za moške).
Izdelaj legendo: kaj pomenijo določene oznake, ki jih boš uporabljal.

1. NALOGA
Za vsako obliko agresivnosti izračunaj aritmetično sredino (M) in standardno deviacijo (SD), in sicer za vse dijake skupaj (t) ter za fante (m) in dekleta (ž) posebej. Rezultate vpiši v ustrezne vrstice v tabeli 1.

2. NALOGA
Rezultate iz 1. naloge lahko primerjaš s podatki iz literature (priloga 5) in med spoloma, ne moreš pa primerjati izraženosti posameznih oblik agresivnosti med seboj, ker so različne oblike agresivnosti izmerjene z različnim številom postavk. Zato moraš rezultate na neki način normirati (pretvoriti v relativne vrednosti). Normiranje izvedi samo za vse dijake skupaj, in sicer tako da vsako aritmetično sredino deliš s številom postavk, ki merijo to obliko agresivnosti, ter dobljeno vrednost pomnožiš z 10 (zaradi lažjega prikazovanja).
(M / št. postavk) x 10

Število postavk, ki merijo posamezne oblike agresivnosti:

1. TELESNA AGRESIVNOST:	10
2. BESEDNA AGRESIVNOST:	13
3. NEGATIVIZEM:	5
4. POSREDNA AGRESIVNOST:	9
5. RAZDRAŽLJIVOST:	11
6. SOVRAŽNOST:	8
7. SUMNIČAVOST:	10
8. OBČUTKI KRIVDE:	9

Te rezultate vpiši v spodnjo vrstico v tabeli 1, ki je označena z NORM (normirane vrednosti). Te vrednosti so primerljive, zato prikaži razlike v izraženosti posameznih oblik agresivnosti v obliki strukturnih stolpcev (abscisa: posamezne oblike agresivnosti, ordinata: normirane vrednosti).

3. NALOGA
Ta naloga se nanaša **samo na besedno agresivnost** (ker je ta izmerjena z največjim številom postavk).
a) Določi modus.
b) Določi mediano (v ta namen moraš rezultate rangirati!).
c) Grupiraj rezultate v 5 razredov s širino 3 (zgornja meja zadnjega razreda je teoretično vrednost 14). Frekvenčno porazdelitev grupiranih rezultatov prikaži v tabeli (ustrezne frekvence v posameznih razredih). Določi tudi sredine razredov (x_k).
d) Izriši frekvenčni poligon.

Delovni list 8

Kriteriji ocenjevanja maturitetne raziskovalne naloge

→ *ocena na 3. nivoju šteje 5 ali 6 točk*
→ *ocena na 2. nivoju šteje 3 ali 4 točke*
→ *ocena na 1. nivoju šteje 1 ali 2 točki*

Skupna ocena naloge prispeva 25 % k oceni iz psihologije na maturi.

KAKOVOST PROBLEMA IN VIROV
3. nivo: ustrezen problem, viri, postopki
2. nivo: pomanjkljivo
1. nivo: neustrezno

Za empirično nalogo: MERSKI INSTRUMENT, VZOREC, STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV
3. nivo: sam izbral ali sestavil instrument, ustrezen vzorec in statistična obdelava
2. nivo: ustrezno, a pomanjkljivo
1. nivo: neustrezno

Za teoretično nalogo: VIRI IN POVZETKI IZ LITERATURE
3. nivo: ustrezni viri in povzetki iz literature
2. nivo: ustrezno, a pomanjkljivo
3. nivo: neustrezno

INTERPRETACIJA REZULTATOV
3. nivo: ustrezna in kritična intepretacija (ne le analiza)
2. nivo: ustrezna analiza, a pomanjkljiva in nekritična interpretacija
1. nivo: le preprosta analiza (kar je očitno iz rezultatov)

SKLEPI
3. nivo: ustrezni sklepi, ocena uporabnosti naloge, predlogi za izboljšave
2. nivo: le ustrezni sklepi
1. nivo: le zelo preprosti ali nejasni sklepi

PREDSTAVITEV
3. nivo: poročilo vsebuje vse elemente, izčrpna predstavitev
2. nivo: poročilo ustrezno, niso izkoriščene vse možnosti predstavitve
1. nivo: poročilo nejasno, ne vsebuje vseh elementov

Učna tema:

Alenka Kompare

INTERPRETIRANJE REZULTATOV PSIHOLOŠKIH RAZISKAV

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak/dijakinja zmore kritično presoditi psihološke raziskave z vidika raziskovalne metodologije, z vidika interpretacije rezultatov in glede na kodeks psihološke etike. Ob tem razvija kritično in ustvarjalno mišljenje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak/dijakinja zna:

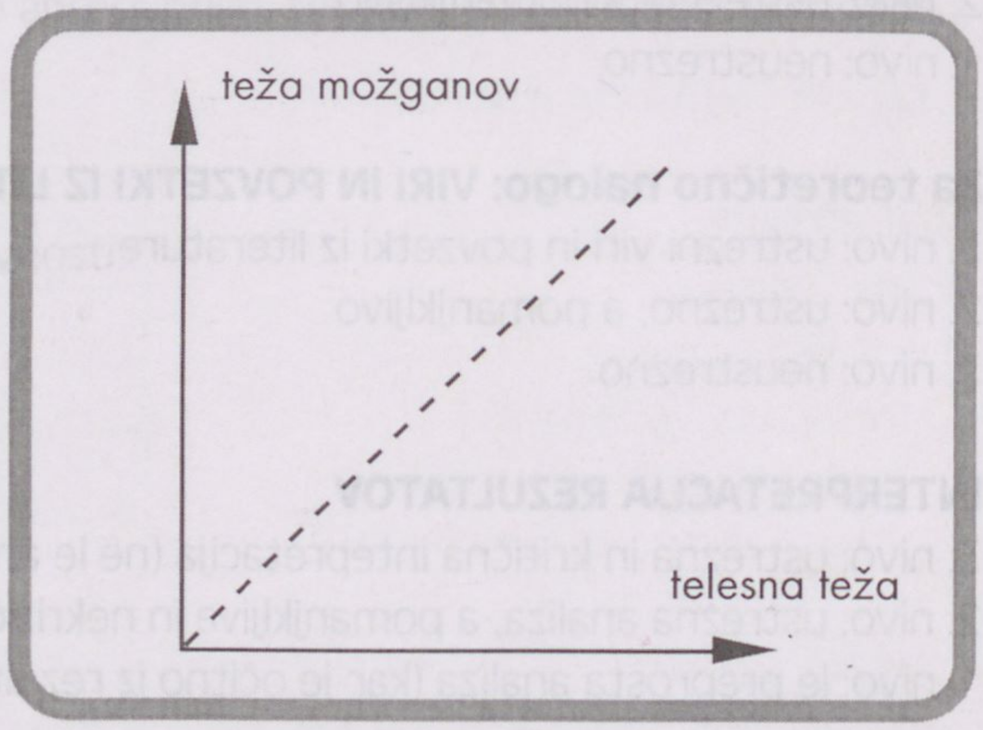
- ❒ *razlikovati dejstva od interpretacije,*
- ❒ *interpretirati dejstva na različne načine,*
- ❒ *razlikovati med eksperimentom in korelacijskim raziskovanjem oz. razumeti, da iz povezanosti med pojavoma ne moremo sklepati na vzročno-posledični odnos,*
- ❒ *kritično presoditi ugotovitve psiholoških raziskav.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, delo z besedilom

Oblike poučevanja: individualna, frontalna

Teoretski okvir

Številnih pojavov ne moremo eksperimentalno preučevati, ker to ni izvedljivo ali ker bi kršili kodeks psihološke etike. Nekajmesečnih dojenčkov npr. ne smemo nasilno ločiti od mater, da bi ugotovili, kako se na ločitev odzivajo. V takšnih primerih pojave, ki nas zanimajo, preprosto opazujemo ali raziskujemo z različnimi tehnikami spraševanja (testi inteligentnosti, vprašalniki osebnosti, anketnimi vprašalniki itd.). Pozneje pa s statističnimi metodami (koeficient korelacije) ugotavljamo povezanost med njimi. Takšne raziskave, pri katerih ugotavljamo le, ali sta dva pojava med seboj povezana, imenujemo korelacijske raziskave. Na temelju korelacijskih raziskav ne moremo določiti, katera spremenljivka je vzrok in katera posledica. Povezava med spremenljivkama A in B namreč lahko pomeni, da A vpliva na B, da B vpliva na A, da sta A in B v interakciji ali da sta A in B posledica tretje spremenljivke.



Ponazoritev popolne pozitivne in popolne negativne povezanosti

O pozitivni korelaciji ali povezanosti govorimo takrat, ko z naraščanjem vrednosti ene spremenljivke narašča tudi vrednost druge (čim večja je posameznikova telesna teža, tem večja je tudi teža njegovih možganov), o negativni pa takrat, ko sta spremenljivki v obratnem sorazmerju (čim bolj je država razvita, tem manjše je število otrok v povprečni družini).

Viri in nadaljnje branje

Bensley, D. A. (1998). Critical Thinking in Psychology. A Unified Skills Approach. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company.

Digdon, N. (1997). Critical Thinking in Psychology. http://gateway1.gmcc.ab.ca/ ~digdonn/ psych104/think.htm

Geoghegan, A. (1996). Critical Thinking across the Curriculum Project. http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/ psych5i.htm.

Levy, D. A. (1997). Tools of Critical Thinking. Metathoughts for Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Myers, David G. (1996). Exploring Psychology, New York: Worth Publishers.

Gradivo in pripomočki

Kot izhodišče za obravnavno tematike lahko služijo delovni listi ali posamezni primeri na njih, sicer pa lahko učitelj pri obravnavanju različnih psiholoških raziskav dijake poziva k različnim interpretacijam in h kritični presoji raziskovalnega postopka.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj pove, da lahko vsako dejstvo interpretiramo na različne načine. To trditev podkrepi z omembo različnih teorij osebnosti in modelov duševnih motenj ter z navajanjem konkretnih primerov. Dejstvo, da nekdo pogosto menjava seksualne partnerje, interpretiramo povsem drugače, če gre za žensko ali moškega. Homoseksualnost je bila v zahodnih družbah interpretirana na zelo različne načine: kot kaznivo dejanje, kot duševna motnja, kot ena izmed seksualnih praks itd. Dijake pozove k navajanju podobnih primerov. Usmerja jih k razmišljanju, zakaj ene interpretacije prevladajo nad drugimi, v čigavem interesu ipd. Opozori jih tudi na učinke/posledice različnih interpretacij. Dijake zopet spodbuja k glasnemu razmišljanju in navajanju primerov. Po učiteljevi presoji sledi reševanje DL 1.

II. del: Dijaki ob premišljeno zastavljenih vprašanjih učitelja povzamejo glavne značilnosti eksperimenta v psihologiji. Na primeru preučevanja določenega duševnega pojava (npr. agresivnega vedenja) učitelj pojasni razliko med eksperimentom in korelacijskim raziskovanjem. Dijake izzove z razvpitim primerom povezanosti med številom štorkelj in številom otrok. Kako bi lahko to povezanost razložili? Ali lahko preprosto sklenemo, da štorklje "prinašajo" otroke? Dijaki individualno rešujejo DL 2, odgovore pa skupinsko preverimo. Za utrjevanje in poglabljanje pridobljenega znanja lahko učitelj uporabi DL 3.

Pogovor

Glej Strategija poučevanja.

Alternativni didaktični pristop

Ni predviden.

Opombe

Pri pojasnjevanju razlike med korelacijskimi raziskavami in eksperimentom se obnese primer preučevanja agresivnega vedenja. Učitelj lahko opiše eksperimente A. Bandure, po drugi strani pa pojasni korelacijsko raziskovanje povezanosti med agresivnim vedenjem in gledanjem nasilja na TV, ko raziskovalec s pomočjo staršev na eni strani beleži, koliko ur dnevno gledajo otroci nasilje na TV, na drugi strani pa opazuje, ali in koliko se

otroci agresivno vedejo v šoli. Poudari, da na osnovi rezultatov korelacijskih raziskav ne moremo kar trditi, da je agresivno vedenje posledica gledanja nasilja na TV. To je le ena od možnih interpretacij povezanosti med pojavoma. Možna je tudi obratna vzročna povezava: otroci, ki so bolj agresivni, raje gledajo nasilne programe. In to še ni vse: kaj pa, če sta oba preučevana pojava odvisna od tretjega dejavnika, npr. starševskega nadzora, in velja, da otroci, ki jih starši manj nadzirajo, gledajo več nasilja na TV ter se bolj agresivno obnašajo?

Delovni list 1

Dejstvo ali interpretacija?

Vsako dejstvo je mogoče interpretirati na različne načine. Različne interpretacije proizvajajo različne učinke, zato nikakor ni vseeno, kakšna interpretacija bo prevladala. Primer: "Slišanje glasov" lahko interpretiramo kot duševno motnjo ali kot dokaz zmožnosti sporazumevanja z duhovi. V prvem primeru bomo posameznika obravnavali kot osebo, ki potrebuje strokovno pomoč psihiatra ali kliničnega psihologa, v drugem primeru pa kot vrača, medija ali svetnika (odvisno od kulture), tj. osebo, ki nam lahko zaradi posebnih darov pomaga.

Pomembno je torej, da razlikujemo dejstva (slišanje glasov) od interpretacije (simptom duševne motnje, dokaz posebnih sposobnosti) in da razumemo, da je mogoče vsako dejstvo interpretirati na različne načine.

NALOGE

1. Preberite spodnje trditve in se odločite, ali gre za dejstvo ali interpretacijo dejstev.

a) Obseg kratkotrajnega spomina je 7 +/– 2 enoti gradiva.
b) Raziskave so pokazale, da dosegajo učenci osnovnošolskih učiteljev, ki so prepričani, da se je matematike mogoče naučiti, na preizkusih znanja matematike v povprečju boljše rezultate.
c) Če bi bila Mojca nekoliko bolj motivirana za šolsko delo, bi bil njen šolski uspeh boljši.
d) Ker so ljudje po naravi sebični, žrtvam nesreč ponavadi ne nudijo pomoči.
e) Aleš se ni uspel vpisati na medicinsko fakulteto, ker so bile njegove ocene na maturi prenizke.
f) Po statističnih podatkih naredi v Sloveniji vsako leto 600–700 ljudi samomor.
g) Dijakinje dosegajo na maturi boljše rezultate, ker so bolj bistre.
h) Raziskave kažejo, da so ženske v nekaterih kulturah (Avstralija, Nova Zelandija) agresivnejše od moških v drugih (Švica, Koreja).
i) Polovica posilstev se zgodi na zmenkih.
j) Če dekle na zmenku, ko jo moški napeljuje k seksualnemu odnosu, pravi ne, to včasih pomeni da.

2. Navedite čim več različnih interpretacij za spodaj zapisane situacije. Razmišljajte ustvarjalno! Najprej zapišite vse, česar se domislite, šele nato svoje ideje kritično presojajte.

❒ Nekomu, ki nima nobenega psihološkega znanja, morate na čim več različnih načinov razložiti, kaj je inteligentnost. V razlagi besede "inteligentnost" ne smete uporabiti.

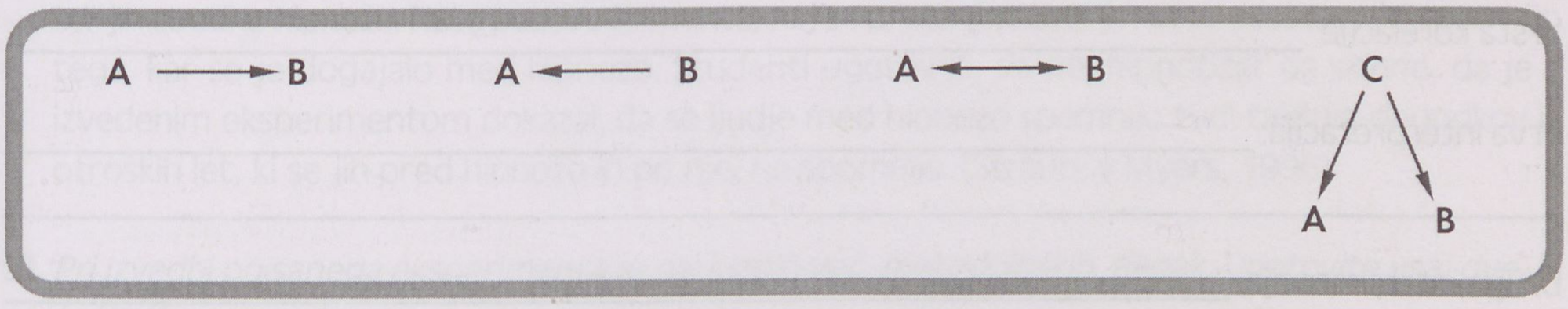
❒ Še prejšnji teden vas je partner, ki je na daljšem študijskem izpopolnjevanju, poklical večkrat na dan, zdaj pa že nekaj dni ni o njem ne duha ne sluha. Navedite čim več različnih pojasnil za spremembo v njegovem vedenju.

❒ Na vlaku opazujete žensko, ki strmi skozi okno in se pogovarja sama s seboj. Glava ji nenavadno opleta, in ko vstane, se opoteče. Med hojo proti izhodu nagovarja druge potnike, vendar ne slišite jasno, kaj pravi. Ko vlak spelje, stoji na peronu in maha za odhajajočim vlakom. Kako bi lahko interpretirali njeno obnašanje? Navedite več različnih interpretacij.

Delovni list 2

Povezanost ni vzročnost ali kako je mogoče rezultate korelacijskih raziskav interpreterati na različne načine

Raziskave, pri katerih ugotavljamo, ali sta dva pojava med seboj povezana, imenujemo korelacijske raziskave. Na osnovi korelacijskih raziskav ne moremo določiti, katera spremenljivka je vzrok in katera posledica. Povezava med spremenljivkama A in B namreč lahko pomeni, da A vpliva na B, da B vpliva na A, da sta A in B v interakciji ali da sta A in B posledica tretje spremenljivke.



Korelacijo (povezanost) med pojavoma A in B lahko v principu interpretiramo na štiri različne načine (po Levy, 1997).

O pozitivni korelaciji ali povezanosti govorimo takrat, ko z naraščanjem vrednosti ene spremenljivke narašča tudi vrednost druge (čim več časa se dijaki učijo, tem boljši je njihov učni uspeh), o negativni pa takrat, ko sta spremenljivki v obratnem sorazmerju (čim več se dijaki učijo, tem manj časa posvečajo različnim obšolskim dejavnostim).

NALOGE

Pri spodaj opisanih (izmišljenih) rezultatih raziskav ugotovite, ali je korelacija (povezanost) med dvema pojavoma pozitivna ali negativna, in navedite dve možni interpretaciji rezultatov vsake raziskave.

a) Učiteljica je opazila, da je povprečna ocena dijakov, ki sedijo v zadnjih klopeh, nižja od povprečne ocene dijakov, ki sedijo v prvih klopeh. Čim dlje od katedra sedi dijak, tem slabšo oceno ima. (Geoghegan, 1996)

Vrsta korelacije: _____.

Prva interpretacija: _____

_____

Druga interpretacija: _____

_____

b) Starši so ocenili umske sposobnosti svojih otrok, le-ti pa so rešili test inteligentnosti. Pokazalo se je, da so otroci, katerih umske sposobnosti so starši bolje ocenili, dosegli tudi na testu inteligentnosti boljše rezultate.

Vrsta korelacije: _____.

Prva interpretacija: _____

_____

Druga interpretacija: _____

_____

c) Rezultati preučevanja prebivalstva manjših mest so pokazali, da je storjenih največ seksualnih kaznivih dejanj v mestih, ki so imela največje zaloge pornografskih filmov v lokalnih videotekah. (Geoghegan, 1996)

Vrsta korelacije: _____.

Prva interpretacija: _____

_____

Druga interpretacija: _____

_____

d) Raziskovalec je ugotovil, da obstaja povezanost med časom, ki ga učenci namenijo aktivnemu ukvarjanju s športom, in rezultati na vprašalniku agresivnosti. Čim več ur tedensko so se mladostniki ukvarjali s športom, tem višja je bila njihova izmerjena agresivnost.

Vrsta korelacije: _____.

Prva interpretacija: _____

_____

Druga interpretacija: _____

Delovni list 3

Kritična presoja psiholoških raziskav

Preberite spodaj zapisane primere psiholoških raziskav. Pozorni bodite na metodološke pomanjkljivosti, na napake v interpretaciji rezultatov (predvsem slabo razlikovanje vzročnih odnosov in povezav med pojavi) ter na kršenje etičnih načel raziskovanja.

1. Zamislite si, da ste na prvi strani časopisa prebrali naslov "Študentje, ki popijejo veliko alkoholnih pijač, imajo slabše ocene".

❒ *Ali lahko zgolj iz naslova zaključimo, da količina popitega alkohola vpliva na ocene? Kaj moramo vedeti o raziskavi, da bi lahko prišli do takšnega sklepa? (Digdon, 1997)*

2. Zanima nas, ali je večja verjetnost, da postanejo depresivni ljudje, ki so odraščali ob depresivni materi, ali ljudje, katerih starši niso kazali nobenih simptomov depresije.

❒ *S katerimi metodami bi lahko ta problem znanstveno raziskovali? Bi bila izvedba eksperimenta etično dopustna? Svoj odgovor utemeljite.*

3. Hipnotizer je povabljen, da študentom psihologije eksperimentalno dokaže vpliv hipnoze na izboljšanje priklica. S seboj pripelje tri prostovoljce, ki so vpisani na tečaj hipnoze, ter pojasni, da lahko s hipnozo prikličemo tudi spomine, ki nam v normalnih stanjih zavesti niso dostopni. Prostovoljce hipnotizira in jih v hipnozi popelje do spominov na prvi dan, ko so obiskali vrtec. Preizkušanci pripovedujejo o tem dogodku, pa tudi njihovo vedenje in govor postaneta otroška. Po nekaj vprašanjih jim ukaže, da bodo ponovno pozabili vse, česar so se med hipnozo spomnili, ter jih zbudi iz hipnoze. Nato pozove študente, naj s vprašanji preverijo, ali se prostovoljci spomnijo tega, kar se je dogajalo med hipnozo. Študenti ugotovijo, da ne, hipnotizer pa sklene, da je z izvedenim eksperimentom dokazal, da se ljudje med hipnozo spomnijo tudi takšnih dogodkov iz otroških let, ki se jih pred hipnozo in po njej ne spomnijo. (Straub, v Myers, 1996)

❒ *Pri izvedbi opisanega eksperimenta je narejenih več metodoloških napak. Ugotovite vsaj dve in ju kratko pojasnite.*

❒ *Naredite načrt eksperimenta, s katerim bi odpravili ugotovljene metodološke pomankljivosti.*

4. Šolskega psihologa je zanimalo, ali poslušanje glasbe med pisanjem pisnih preizkusov znanja vpliva na rezultate. Prvi dan zaključnih izpitov je dijakom med dopoldanskim preizkusom znanja iz zgodovine predvajal glasbo, med popoldanskim preizkusom znanja iz matematike pa ne. Dijaki so v povprečju dosegli pri matematiki 79 % točk, pri zgodovini pa 68 %, zato je psiholog zaključil, da poslušanje glasbe med pisnim preverjanjem znanja negativno vpliva na rezultate. (Digdon, 1997)

❒ *Presodite pravilnost njegovega sklepa. Od katerih dejavnikov so najbrž se odvisni rezultati pisnih preverjanj?*

❒ *Zamislite si, kako bi morali izvesti eksperiment, da bi prišli do zanesljivejših ugotovitev.*

Psihologija

5. Osmošolec Peter se je skupaj s starši udeležil informativnega dne na dveh gimnazijah. Obakrat so jim predstavili tudi dosežke dijakov na maturi in jih podprli z zagotovilom, da so kakovosti na maturi odraz kakovosti poučevanja na šoli. Ker so maturitetni rezultati na eni izmed obiskanih gimnazij višji, je Peter skupaj s starši sklepal, da je ta gimnazija boljša.

❒ *Razmislite, ali je Petrov sklep utemeljen. Kako bi še lahko pojasnili razlike v dosežkih na maturi med obema šolama?*

❒ *Presodite, ali bi lahko s pomočjo eksperimenta ugotovili, katera šola je boljša? Če menite, da, izdelajte eksperimentalni načrt.*

6. Radi bi raziskali, kako vpliva odsotnost biološkega očeta ne čustveni in socialni razvoj otroka.

❒ *Ali lahko izvedemo eksperiment, da bi to ugotovili? Zakaj da oz. ne?*

Učna tema: UČINEK PRIČAKOVANJA

Janina Curk

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak spozna vpliv in posledice učinka pričakovanja v vsakdanjem življenju in v znanstvenem raziskovanju in si s tem pridobi možnost nadzora nad tem psihološkim mehanizmom. Razširja in poglablja razumevanje odnosov med ljudmi.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *opredeliti učinek pričakovanja,*
- ❒ *navesti konkretne primere.*

Metode poučevanja: eksperiment, pogovor

Oblike poučevanja: delo v dvojicah

Teoretski okvir

Psihologi so opisali in preučili mnoge napake, ki jih delamo ljudje pri spoznavanju in presojanju ljudi v vsakdanjem življenju. Te iste napake lahko delujejo tudi pri znanstvenem raziskovanju v psihologiji. Ker vplivajo na naše ocene ljudi in s tem determinirajo naše socialne odnose ali pri raziskovanju izkrivijo rezultate, je pomembno, da jih poznamo in jih nadzorujemo oz. se jim izognemo.

Ena takšnih napak je učinek pričakovanja, ki se v znanstvenem raziskovanju imenuje tudi Rosenthalov učinek ali učinek eksperimentatorja, na področju vsakdanjega življenja pa Pygmallion učinek. Gre za vpliv vnaprejšnjih pričakovanj na naše obnašanje. Nehote oz. nezavedno ustvarjamo takšne okoliščine, da se ta pričakovanja uresničijo. Na področju raziskovanja učinek pričakovanja pomeni, da raziskovalec nehote usmerja preizkušance v smeri svojih pričakovanj in tako dobi neobjektivne rezultate.

Viri in nadaljnje branje

Glassman, E. W. (1997). Approaches to Psychology. (2nd ed.) Buckingham: Open University Press.

Hayes, N., Orrell, S. (1995). Psychology an Introduction. (2nd ed.) Harlow: Longman House.

Makosky, V. P. idr. (1990). Activities Handbook for the Teaching of Psychology. (Vol. 1). Washington: American Psychological Association.

Musek, J. (1981). Uvod v psihološko metodologijo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Nastran - Ule, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Gradivo in pripomočki

Delovni list: Navodila za eksperimentatorje.

Strategije poučevanja

Učitelj določi tri eksperimentatorje, lahko kar prve tri po abecedi. Vsakemu posebej da ustrezno navodilo (delovni list) in mu ga po potrebi pojasni. Navodila se razlikujejo le v besedilu, zapisanem z velikimi črkami. Tretji eksperimentator nima dodatnega besedila. Učitelj eksperimentatorje opozori, da navodil, ki jih imajo, ne smejo nikomur povedati.

Z metom kovanca se oblikuje serija naključno razporejenih cifer 0 in 1 ali uporabi predložena (dobljena na isti način).

Vsak eksperimentator dobi za preizkušance tretjino preostalega razreda. Eksperiment izvaja vsak v svojem prostoru (npr. ena skupina v razredu, ena v knjižnici ...; učitelj naj se umakne). Celoten postopek traja približno 15–20 minut.

Po končanem eksperimentu se učenci spet zberejo v razredu in primerjajo rezultate.

Opomba:
Če dopušča čas, se lahko z vsakim preizkušancem ponovi serija cifer več kot trikrat (idealno desetkrat).

Pogovor

Ko se dijaki seznanijo z rezultati, jih navadno zanima, kako je moglo priti do takšnih razlik. Učitelj pojasni subtilnost vplivov s pomočjo različnih primerov iz strokovne literature in življenja.

Sugestije:

1. Bertrand Russell (citat): "Živali v laboratoriju se začuda obnašajo tako, kakršen je nacionalni karakter njihovih eksperimentatorjev: nemške podgane med eksperimentom stojijo v kotu in globoko premišljujejo, dokler se jim ne utrne rešitev, ameriške pa bezljajo sem ter tja in vmes po naključju rešijo problem." Eksperimenti kažejo, da tiste podgane, za katere eksperimentatorji mislijo, da so nadpovprečno sposobne (v resnici pa niso), dosegajo bistveno boljše učne rezultate. Podobno se je pokazalo tudi pri ljudeh – učitelj opiše znani Rosenthalov eksperiment.
2. Učitelj opiše učencem naslednjo situacijo iz vsakdanjega življenja: Preden ste se srečali z novim učiteljem, ste dobili negativno informacijo o nekem nebistvenem vidiku njegovega dela ali osebnosti. Ob prvem stiku z njim ste zaradi tega rahlo nezaupljivi in negativno naravnani (gledate ga postrani, prežite na vsako najmanjšo napako, ne smejite se šali, s katero vas hoče razvedriti, ne odgovarjate na vprašanja, ki jih pošlje na skupino kot celoto ipd.). Učitelj zazna to negativno naravnanost, spraševati se začne, kaj je vzrok, morda izgublja samozaupanje, trikrat premisli, preden pove še kako šalo, zatika se mu pri razlagi ... In vi si mislite: "Aha, prav smo imeli! Saj je res čisto nesposoben!"
3. Učitelj opiše učencem naslednjo situacijo iz znanstveno-raziskovalnega področja: Zanima te, kako je učna sposobnost povezana s količino spanja. Zato izvedeš eksperiment. Oblikuješ tri skupine ljudi, ki gredo spat ob različnem času, tako da preizkušanci skupine A spijo 8 ur, preizkušanci skupine B 5 ur in preizkušanci skupine C 2 uri. Zjutraj se morajo vsi naučiti isto gradivo, ti kot eksperimentator pa nato ustno preveriš njihovo znanje. Pričakuješ seveda, da se bo gradiva najbolje naučila skupina A, najslabše pa skupina C. Ko preverjaš preizkušance iz skupine A, jih nehote izdatno verbalno pogojuješ: kimaš, pritrjuješ ("Ja, aha, super, krasno, točno ..."), če preizkušanec zaide v napačno smer, mu z obraznimi izrazi nakazuješ, da ga lomi (se "kremžiš" ali kaj podobnega). Pri preizkušancih skupine C pa tega ni, brezizrazno jim gledaš v oči, ne privoščiš jim nobenih povratnih informacij. To jih seveda zelo zbega. Njihovi rezultati bodo tako vsaj v povprečju slabši, kar potrdi tvoja pričakovanja. Učitelj vpraša učence, kako bi izvedli eksperiment, da bi se izognili učinku pričakovanja (eksperimentator ne bi smel vedeti, iz katere skupine je preizkušanec, pisno preverjanje znanja).
4. Učitelj razloži učencem, kako ima vsak človek moč, da izkorišča učinek pričakovanja tudi v pozitivni smeri s tem, da v odnose z ljudmi

vstopa pozitivno naravnan, prijeten in zaupljiv. S tem bo zelo verjetno pri njih vzbudil enako naravnanost in tako povečal možnost za dober odnos. (Seveda hkrati pojasni, da govorimo o težnjah, ne o pravilih, ki bi veljala vedno in povsod.) Učencem lahko zastavi vprašanje, zakaj se zdi, ko si zaljubljen, svet prijaznejši. Niso se nenadoma spremenili drugi ljudje, pač pa posameznikov odnos do njih in posledično odnos drugih do njega. Na tem mestu nakaže povezavo s kognitivno psihologijo (subjektivno zaznavanje realnosti). Omeni lahko tudi popularno sintagmo "moč pozitivnega mišljenja" in vpliv t. i. "zmagovalne drže" na učno uspešnost.

5. Učitelj pojasni delovanje učinka pričakovanja pri horoskopu, sanjskih knjigah, spontanih ozdravitvah (psihičnih in telesnih) ...

6. Učitelj poveže učinek pričakovanja s pojmom predsodkov in pojavom samoizpolnjujoče se diskriminacije.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Vaja zahteva 1 učno uro.

Rezultati dvakratne izvedbe vaje (avtorica) so bili v pričakovani smeri:

1. poskus (3. letnik gimnazije v šol. letu 1997/98):
E1 = 53 %,
E2 = 43 %,
E3 = 47 %
(statistična pomembnost razlik ostaja vprašljiva)

2. poskus (3. letnik gimnazije v šol. letu 1997/98):
E1 = 61 %,
E2 = 40 %,
E3 = 56 %
(očitne razlike)

Delovni list 1

Navodila za eksperimentatorje

(Prirejeno po Makovsky, V. P., 1990)

Eksperimentator 1 – navodilo

K tebi bodo posamič prihajali tvoji preizkušanci. Sedijo naj za mizo nasproti tebe, tako da ne vidijo tvojih zapiskov. Vsakemu daš naslednje navodilo:

Zapisanih imam trideset cifer 0 ali 1, razporejenih povsem naključno. Zamislil si bom prvo cifro (torej 0 ali 1), ti pa boš poskušal ugotoviti, katero cifro sem si zamislil. Nato si bom zamislil drugo cifro in ti boš spet povedal, katera je, in tako naprej do tridesete.

Spodaj je zapisana serija cifer. Vsakemu preizkušancu jo prebereš trikrat zapovrstjo. Tako dobiš od vsakega trideset rezultatov prav ali narobe (3 x 10 = 30). Če je preizkušanec odgovoril pravilno, si to označiš s črtico, če napačno, ne napišeš nič.

0 – 1 – 1 - 0 – 1 – 0 – 0 – 0 – 0 – 1

Na koncu prešteješ vse črtice vseh preizkušancev in tako dobiš število pravilnih odgovorov. Izračunaš odstotek pravilnih odgovorov:

$$\frac{\text{št. pravilnih odgovorov x 100}}{\text{30 x št. preizkušancev}}$$

PRIČAKUJ VISOKO STOPNJO NATANČNOSTI ODGOVOROV. DOKAZANO JE NAMREČ, DA JE TAKŠNE PREPROSTE OBLIKE PRENOSA MISLI SPOSOBNIH VEČ OBIČAJNIH LJUDI, KOT SI MISLIMO.

Eksperimentator 2 – navodilo

K tebi bodo posamič prihajali tvoji preizkušanci. Sedijo naj za mizo nasproti tebe, tako da ne vidijo tvojih zapiskov. Vsakemu daš naslednje navodilo:

Zapisanih imam trideset cifer 0 ali 1, razporejenih povsem naključno. Zamislil si bom prvo cifro (torej 0 ali 1), ti pa boš poskušal ugotoviti, katero cifro sem si zamislil. Nato si bom zamislil drugo cifro in ti boš spet povedal, katera je, in tako naprej do tridesete.

Spodaj je zapisana serija cifer. Vsakemu preizkušancu jo prebereš trikrat zapovrstjo. Tako dobiš od vsakega trideset rezultatov prav ali narobe (3 x 10 = 30). Če je preizkušanec odgovoril pravilno, si to označiš s črtico, če napačno, ne napišeš nič.

0 – 1 – 1 - 0 – 1 – 0 – 0 – 0 – 0 – 1

Na koncu prešteješ vse črtice vseh preizkušancev in tako dobiš število pravilnih odgovorov. Izračunaš odstotek pravilnih odgovorov:

$$\frac{\text{št. pravilnih odgovorov x 100}}{\text{30 x št. preizkušancev}}$$

NE PRIČAKUJ VISOKE NATANČNOSTI ODGOVOROV, SAJ JE TO, ALI BO PREIZKUŠANEC ODGOVORIL PRAVILNO ALI NAPAČNO, GOLO NAKLJUČJE.

Eksperimentator 3 – navodilo

K tebi bodo posamič prihajali tvoji preizkušanci. Sedijo naj za mizo nasproti tebe, tako da ne vidijo tvojih zapiskov. Vsakemu daš naslednje navodilo:

Zapisanih imam trideset cifer 0 ali 1, razporejenih povsem naključno. Zamislil si bom prvo cifro (torej 0 ali 1), ti pa boš poskušal ugotoviti, katero cifro sem si zamislil. Nato si bom zamislil drugo cifro in ti boš spet povedal, katera je, in tako naprej do tridesete.

Spodaj je zapisana serija cifer. Vsakemu preizkušancu jo prebereš trikrat zapovrstjo. Tako dobiš od vsakega trideset rezultatov prav ali narobe (3 x 10 = 30). Če je preizkušanec odgovoril pravilno, si to označiš s črtico, če napačno, ne napišeš nič.

0 – 1 – 1 - 0 – 1 – 0 – 0 – 0 – 0 – 1

Na koncu prešteješ vse črtice vseh preizkušancev in tako dobiš število pravilnih odgovorov. Izračunaš odstotek pravilnih odgovorov:

$$\frac{\text{št. pravilnih odgovorov x 100}}{\text{30 x št. preizkušancev}}$$

Temelji duševnega delovanja

Psihologija

Učna tema:

Mojca Logonder

TEMELJNI DEJAVNIKI DOŽIVLJANJA IN OBNAŠANJA

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna temeljne dejavnike in njihov vpliv na osebnost. Ugotavlja, katere lastnosti so bolj odvisne od posameznega dejavnika, in razume, da na lastnosti, ki so npr. določene z dednostjo z vzgojo in trudom, ne more vplivati. Spozna, da se lastnosti ne morejo razviti, če kateri od teh treh dejavnikov povsem izostane, in začenja razumeti, kaj je to interakcija in kakšen je njen vpliv.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *opredeliti pojme dednost, okolje, samodejavnost in interakcija,*
- ❒ *pojasniti vpliv teh treh dejavnikov na razvoj posameznika,*
- ❒ *presoditi pomen posameznega dejavnika v življenju posameznika,*
- ❒ *na primerih ponazoriti vlogo posameznega dejavnika v našem življenju,*
- ❒ *sklepati, kateri dejavnik pomembneje določa posamezno osebnostno lastnosti, in presoditi, kakšne so naše možnosti za spremembo takšne lastnosti.*

Metode poučevanja: pogovor, delo z besedilom – študij primera

Oblike poučevanja: frontalno, individualno, v dvojicah, skupinice

Teoretski okvir

Priporočljivo je, da učitelj prej pojasni temeljne dejavnike, ki vplivajo na naše doživljanje in ravnanje, t. j. dednost, okolje in samodejavnost, ter interakcijo med njimi. Dednost se nanaša na potenciale, ki so zapisani v genih in jih podedujemo po starših, v življenju pa jih lahko izkoristimo in udejanjimo ali pa ne – to pa je odvisno od vplivov okolja, samodejavnosti in interakcije. Raziskave dvojčkov (v katerih so poiskali pare enojajčnih dvojčkov, ki imajo enako dednost, pa so bili kmalu po rojstvu ločeni in so odraščali v različnem okolju) so pokazale, da so nekatere lastnosti npr. telesna višina, inteligentnost, poteze temperamenta ... pri takšnih enojajčnih dvojčkih tako podobne, da nanje zagotovo močno vpliva dednost. Druge lastnosti npr. značajske, motivacijske ... pa so bolj odvisne od okolja in samodejavnosti. Dejavnik okolja zajema zunanje vplive na posameznika – zagotovo je za oblikovanje človeka pomembno predvsem družbeno okolje, ki nas socializira, nauči vrednot, stališč, norm, načinov vedenja ipd., ki so v določeni družbi in kulturi sprejeti in zaželeni. Samodejavnost pa se nanaša na posameznikovo zavestno odločanje in izbiranje, na hoteno voljno ravnanje. Interakcija ali sovplivanje vseh treh temeljnih dejavnikov pomeni, da noben dejavnik ne deluje sam, ampak vedno povezano z ostalima dvema dejavnikoma in zato pri razvoju posameznih osebnostnih lastnosti ne moremo zanesljivo napovedati, kolikšen je delež posameznega dejavnika.

Razlago lahko učitelj zanimivo kombinira z videoposnetkom oddaje človeška žival (dednost ali vzgoja) ali z izsekom iz oddaje Oprah, ko so se enojajčni dvojčki, ki so bili kmalu po rojstvu ločeni, po več letih srečali in ugotavljali, v čem so si podobni in v čem se razlikujejo. Učitelj razloži tudi zgodovinske zmote, ki so pretirano poudarjale samo enega od teh treh dejavnikov. Nativisti so trdili, da nas razvoj določajo predvsem podedovane dispozicije, empiristi so trdili, da nas oblikuje predvsem okolje, v katerem smo odraščali, avtonomisti pa so mnenja, da je naše delovanje svobodno in da sami odločamo o tem, kakšni bomo postali. Sodobna psihologija ustrezno upošteva vse tri dejavnike in interakcijo.

Viri in nadaljnje branje

Musek, J., Pečjak, V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Powell, J. (1992). Zakaj se ti bojim povedati, kdo sem? Ljubljana: Župnijski urad Ljubljana Dravlje.

De Mello, A. (1988). Ptičja pesem. Ljubljana: Župnijski urad Ljubljana Dravlje.

Gradivo in pripomočki

- ❒ TV 1: Izobraževalne oddaje The human animal (človek – žival), oddaja Dednost ali vzgoja
- ❒ Delovni listi 1–4 (DL1–4) in pisalo

Strategija poučevanja

I. del (nanaša se na DL 1, DL 2 in DL 3): Učitelj razdeli skupinicam primere izbranih besedil (vsaki eno besedilo), učenci rešujejo posamezne naloge. Predstavnik skupine plenarno predstavi odgovore razredu. Učenci, ki so imeli isti DL, preverjajo pravilnost rešitev ali prisluhnejo zgodbi in rešitvam skupine, ki je imela drugačno besedilo.

II. del (DL 4): Učenci individualno rešujejo DL 4. Posedejo se v pare (dva v klopi) in preverijo, ali so prišli do enakih ugotovitev

Eden v paru predstavi primer in rešitev, sledi razprava razreda, po potrebi jo spodbuja in usmerja učitelj. Na koncu učitelj povzame, kaj so se naučili

Pogovor

Učenci pogosto vsako pisano besedo vzamejo kot popolnoma resnično in je ne ocenjujejo kritično. Predvsem imajo težave pri tem, da bi iz zgodbic izluščili redukcionalistični pristop avtorja in utemeljili, v čem se z njim strinjajo in kaj se jim zdi, da je npr. preveč posplošil ali celo izpustil. Če jih želimo naučiti kritičnega sprejemanja informacij prek medijev, jih moramo posebej usmeriti na to, kako ljudje pogosto preveč posplošujejo pomen posameznih dejavnikov, druge pa spregledajo.

Alternativni didaktični prijemi

Učenci skušajo vsak zase pojasniti, kaj je vplivalo nanje, da so zdaj v gimnaziji, in kakšni so bili ti vplivi. Ne gre za to, da bi posamezne dejavnike delili na pozitivne, negativne in nevtralne, ampak za to, da znajo utemeljiti npr., koliko so k njihovemu trenutnemu položaju prispevale npr. podedovane dispozicije in vzgoja staršev, pa tudi to, da je njihova prihodnost v veliki meri odvisna od njihovih odločitev in dejanj.

Učencem lahko damo v analizo kako drugo umetnostno ali neumetnostno besedilo, saj povsod lahko najdemo redukcionalizem na dejavnik, ki se je avtorju zdel pomembnejši. Lahko jih izzovemo z dobro sestavljenimi avtobiografijami in jih prilagodimo trenutno modernim in aktualnim temam, ki jih zanimajo, npr. življenju kakega zelo popularnega igralca, pevca, športnika ipd., da poleg znanja psihologije izvejo kak nov avtobiografski podatek o njem in s tem bolje razumejo njegovo življenjsko pot in vedenje. Tako tudi bolj dobijo občutek, kako povezana je psihologija z njihovim vsakdanjim življenjem in koliko stvari nam lahko pomaga razložiti. Hkrati spoznajo, da

niso vsi uspešni ljudje imeli najboljših pogojev za svoj razvoj, pa so z vztrajnostjo in talentom veliko dosegli. Spoznajo pa tudi, da so številni talentirani posamezniki z najugodnejšimi vplivi okolja po nekaj letih utonili v pozabo, saj si niso dovolj prizadevali za izkoristek svojih dispozicij ... To se mi zdi pomembno predvsem zato, ker pogosto opažam, da imajo gimnazijci dobre dispozicije in izjemno podporo okolja, pa so neuspešni in krivdo za svoj neuspeh pripisujejo drugim, kot tudi v zgodovini psihologije in še v nekaterih sodobnih tujih učbenikih zasledimo poudarjanje dednosti in okolja, človekovo lastno aktivnost pa izpuščajo ali omenjajo le v manjši meri.

Lahko izberemo znan odlomek literarnega dela, ki so ga pravkar obravnavali pri slovenščini in ga vsi dobro poznajo (npr. Franckin tek za vozom v Cankarjevem romanu Na klancu), in ga analiziramo z vidika avtorjevega pogleda na to, kaj določa našo osebnost, koliko smo pri tem svobodni ... Zelo zanimiva je npr. primerjava fatalizma v omenjenem Cankarjevem delu z odlomkom ameriškega avtorja Ernsta Hemmingwaya Starec in morje, ki poudarja povsem drug dejavnik – samodejavnost. Odtod zlahka izpeljemo skrajna pojmovanja o vlogi posameznega dejavnika v zgodovini (nativizem, empirizem, avtonomizem) ali celo razpravljamo o medkulturnih razlikah, npr. da naši avtorji pogosto poudarjajo ujetost človeka, ameriški pa svobodno voljo ...

Opombe

Če za utrjevanje temeljnih dejavnikov, nimamo veliko časa, zavedamo pa se, da je snov treba utrditi, se priporoča izvesti samo vajo z DL 4, ki jo učenci zelo hitro rešijo, in jih v razpravi opozoriti na to, da takšne izjave, ki jih v vsakdanjem življenju pogosto srečajo, kažejo na pretirano poudarjanje le enega dejavnika.

Če se lotimo izvedbe vaje s pomočjo umetnostnega ali neumetnostnega besedila (alternativni didaktični prijemi), je priporočljivo, da dijaki besedilo že od prej poznajo in ga imajo med vajo pred seboj. Taka izvedba ure je drugačna in zanimiva, vzame pa nam precej časa – pogosto ura prehitro "uide", preden uspemo vajo končati, zato je priporočljivo dobro sodelovati s slavistom ali učence zaprositi, da del vaje opravijo doma.

Delovni list 1

Skrbno preberite spodnjo zgodbico. Posebej bodite pozorni na stavke, ki so podčrtani. Po končanem branju odgovorite na vprašanja pod zgodbico.

"Novinar Syndey Harris pripoveduje, kako je spremil prijatelja do časopisnega kioska. Prijatelj je zelo vljudno pozdravil prodajalca časopisov, v zameno pa mu je le-ta osorno in nevljudno postregel. Harrisov prijatelj je vzel časopis, ki ga je prodajalec grobo porinil proti njemu, se vljudno nasmehnil in zaželel prodajalcu prijeten konec tedna. Ko sta prijatelja odšla naprej po ulici, je novinar vprašal: "Ali je vedno tako nevljuden do tebe?" "Da, žal." "In ti si vedno tako vljuden in prijazen z njim?" "Da, sem." "Zakaj pa si do njega tako ljubezniv, če je on tako neprijazen s teboj?" "Ker nočem, da bi on odločal o tem, kako se bom jaz vedel."

Iz pogovora spoznamo, da je "v vsej polnosti" človek "sam svoja osebnost", da se ne ukloni vsakemu vetru, ki zapiha, da ne podleže vsem majhnostim, nizkotnostim, nestrpnostim in jezi drugih. Okolje ga ne preoblikuje v tolikšni meri, kot on preoblikuje njega."

(Citat iz Powell, 1992, Zakaj se ti bojim povedati, kdo sem?)

1. Kateri dejavnik razvoja osebnosti poudarja gornji citat?
2. Kaj je za ta dejavnik značilno, v katerem stavku je najočitneje poudarjen?
3. Kako se imenujejo skrajneži, ki menijo, da samo ta dejavnik določa razvoj osebnosti?
4. Ali se neka lastnost lahko razvije, če kateri od treh dejavnikov ni navzoč niti v najmanjši meri? Svoj odgovor skušajte utemeljiti s konkretnim primerom iz življenja (npr. hoja, govor, plavanje, ples, branje ...)
5. Razmisli o dejavnikih, ki tebe najbolj določajo, in skušaj utemeljiti zakaj.

Delovni list 2

Skrbno preberite spodnjo zgodbico. Posebej bodite pozorni na stavke, ki so podčrtani. Po končanem branju odgovorite na vprašanja pod zgodbico.

"Neki človek je našel orlovo jajce in ga dal v gnezdo navadne kokoši. Orlič se je izlegel skupaj s piščanci in tudi odraščal je z njimi. Vse življenje je orel počel isto, kar so počeli piščanci, in mislil je, da je tudi on piščanec. Grebel je po zemlji za črvi in žuželkami in kokodakal. Zamahoval je s perutmi in poletel nekaj metrov po zraku kakor piščanci. Saj se od piščancev pričakuje, da tako letijo, mar ne?
Leta so minevala in orel se je zelo postaral. Nekega dne je visoko nad seboj, na nebu brez oblaka, zapazil veličastnega ptiča. Z elegantnim dostojanstvom je krožil med močnimi zračnimi tokovi in je komaj kdaj zamahnil s svojimi mogočnimi zlatimi krili. Stari orel je spoštljivo zrl v nebo. "Kdo je to?" je vprašal soseda. "To je orel, kralj ptičev," je odgovoril sosed. "Toda ne misli več nanj. Midva sva drugačna kot on." In stari orel res ni nikoli več pomislil nanj. Umrl je v prepričanju, da je navaden piščanec."

(Citat iz de Melo,1988, Ptičja pesem, Zlati orel, str. 70)

1. Kateri dejavnik razvoja osebnosti poudarja gornji citat?
2. Kaj je za ta dejavnik značilno, v katerem stavku je najočitneje poudarjen?
3. Kako se imenujejo skrajneži, ki menijo, da samo ta dejavnik določa razvoj osebnosti?
4. Ali se neka lastnost lahko razvije, če kateri od treh dejavnikov ni navzoč niti v najmanjši meri? Svoj odgovor skušajte utemeljiti s konkretnim primerom iz življenja (npr. hoja, govor, plavanje, ples, branje ...).
5. Razmisli o dejavnikih, ki tebe najbolj določajo, in skušaj utemeljiti zakaj.

Delovni list 3

Skrbno preberite spodnjo zgodbico. Posebej bodite pozorni na stavke, ki so podčrtani. Po končanem branju odgovorite na vprašanja pod zgodbico.

"Sufijski svetnik Šems ed Din Tabrizi pripoveduje o sebi tole zgodbo:
Že kot otroka so me imeli za posebneža. Nihče me ni razumel. Moj lastni oče mi je nekoč dejal: "Za norišnico nisi dovolj nor, za samostan ne dovolj poduhovljen. Res ne vem, kaj bo s teboj."
Odgovoril sem: nekoč so kokoši podtaknili račje jajce. Ko se je račka izvalila, je pridno tekala za svojo kokošjo materjo, dokler nista prišli do ribnika. Račka jo je ubrala naravnost v vodo, kokoš pa je na bregu zaskrbljeno kokodakala. Vidiš, dragi oče, stopil sem v ocean in spoznal, da sem v njem doma. In res nimaš vzroka, da bi mi kaj očital, če si ... sam raje ostal na kopnem."

(Citat iz de Melo, 1988, Ptičja pesem, Račka, str. 72)

1. Kateri dejavnik razvoja osebnosti poudarja gornji citat?
2. Kaj je za ta dejavnik značilno, v katerem stavku je najočitneje poudarjen?
3. Kako se imenujejo skrajneži, ki menijo, da samo ta dejavnik določa razvoj osebnosti?
4. Ali se neka lastnost lahko razvije, če kateri od treh dejavnikov ni navzoč niti v najmanjši meri? Svoj odgovor skušajte utemeljiti s konkretnim primerom iz življenja (npr. hoja, govor, plavanje, ples, branje ...),
5. Razmisli o dejavnikih, ki tebe najbolj določajo, in skušaj utemeljiti zakaj.

Delovni list 4

Razmislite o naslednjih izjavah in odgovorite na spodnja vprašanja.

a) Njegov oče je vse življenje preživel po zaporih, tudi njegovo mamo so večkrat zasačili pri kraji v trgovini. Nič dobrega ne bo iz njega ...
b) Vsakdo bi lahko postal vrhunski glasbenik, le dovolj bi se moral potruditi za to, pa okolje bi mu moralo nuditi vso podporo in najboljše učitelje ...
c) Slaba družba jo je speljala na kriva pota prostitucije in mamil. Dokler so starši skrbeli zanjo, je bila vzorna deklica, tudi v družini so vsi neoporečni ...
d) V vsako dejavnost nas ženejo prirojeni nagoni in okolje se lahko samo trudi, da bi te težnje čim bolj socializiralo, zatreti pa jih ne more ...
e) Znan glasbenik skromno razlaga novinarjem: "Za svoj uspeh se imam zahvaliti predvsem svojim odličnim učiteljem, ki so me vpeljali v svet glasbe in me naučili vsega ..."
f) Dragi učenci! Vaš uspeh na maturi je odvisen od vašega truda in učenja in sami sebi pripišite, če bo uspeh slab in ne boste mogli na želene fakultete ...
g) Odločila sem se, da hočem za vsako ceno študirati arhitekturo. Če ne bom sprejeta na redni študij, bom pa študirala ob delu ...

1. Katerega od treh temeljnih dejavnikov razvoja osebnosti poudarjajo posamezne izjave?
2. Kako se imenujejo skrajneži, ki menijo, da samo ta dejavnik določa razvoj osebnosti? Ali je njihovo pojmovanje ustrezno? Utemelji svoj odgovor.
3. Kateri dejavniki so najbolj vplivali na tvoj razvoj? Razloži, kakšni so bili ti vplivi.
4. Razmisli in razpravljaj: ali ni v vsaki od gornjih izjav morda zrno resnice in nas zato tako prepričajo? Saj so nekatere lastnosti in dosežki res bolj odvisni od enega dejavnika, čeprav vplivajo nanje tudi drugi dejavniki. Zakaj je pomembno, da vemo, od česa je neka lastnost bolj odvisna? Pojasni, kateri dejavnik najbolj vpliva na temperament, značaj, inteligentnost, telesni videz in interese posameznika in utemelji njegov vpliv. Katere lastnosti lahko spreminjamo in katerih ne?

Učna tema: DELOVANJE ŽIVČNEGA SISTEMA

Mihaela Stražišar

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume delovanje živčnega sistema ter izkusi vajo sproščanja, pri kateri se pospeši delovanje parasimpatičnega živčevja.

Operacionalizacija učnih ciljev

Po koncu učne enote učenec zna:

- ❒ *opredeliti, opisati in pojasniti delovanje somatskega in avtonomnega živčnega sistema (AŽS),*
- ❒ *razložiti pomen ravnovesja v delovanju simpatičnega in parasimpatičnega živčevja,*
- ❒ *opredeliti psihosomatska obolenja,*
- ❒ *prepoznati in razumeti svoje telesne spremembe pod vplivom delovanja AŽS,*
- ❒ *razumeti in pojasniti vlogo sprostitvenih tehnik za delovanje AŽS,*
- ❒ *vzdrževati dobre zdravstvene navade.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, samoopazovanje, izkustvena vaja

Oblike poučevanja: individualna, frontalna, v parih

Teoretski okvir

Glede na delovanje razlikujemo somatsko in avtonomno živčevje. Somatski živčni sistem oživčuje čutila in skeletne mišice. Vse mišice, ki jih uporabljamo pri hotenem premikanju in tudi pri nezavednem usklajevanju gibanja in ravnotežja, nadzoruje somatsko živčevje. Ta del živčevja je torej pod našo zavestno kontrolo.

Avtonomni ali vegetativni živčni sistem deluje neodvisno od naše volje, samodejno. Simpatično živčevje deluje ob močnem čustvenem vznemirjenju in povzroči vrsto telesnih sprememb, ki pripravijo naš organizem na reakcijo bega ali boja. Izboljšajo se proizvodnja in poraba energije, nekatere zaščitne funkcije telesa, zavrto pa je delovanje dolgoročnih sistemov (npr. prebavnega in imunskega), ki trenutno ne prispevajo k akciji. Parasimpatično živčevje deluje ravno nasprotno, kadar počivamo, in skrbi za skladiščenje energetskih zalog in obnavljanje organizma. Obe vrsti živčevja morata delovati v ravnovesju. Čezmerno delovanje simpatika lahko vodi v psihosomatska obolenja. Parasimpatično živčevje lahko spodbujamo z vrsto sprostitvenih tehnik.

Viri in nadaljnje branje

Feldman, R. (1993): Understanding psychology. London: McGraw Hill.

Glasser,W.(1994): Kontrolna teorija. Ljubljana: Taxus.

Lindeman, H. (1988): Sprostitev v stiski. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Musek, J., Pečjak, V. (1995): Psihologija. Ljubljana: Educy.

Gradivo in pripomočki

Delovna lista in priloga.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj učencem okvirno napove temo. Prosi jih, naj vsi izvedejo določen gib: npr. dvignejo roko, se rokujejo s sosedom, naredijo tri počepe.

Nato rešujejo DL I posamično ali v parih. Sledi pogovor.

II. del: Učitelj razloži delitev živčevja glede na delovanje: avtonomno in somatsko. Opiše in razloži delovanje in vlogo simpatičnega živčevja, zlasti tisto, česar ne moremo zaznati s svojimi čutili: delovanje jeter, vranice, sproščanje strjevalcev krvi, protitelesc, endorfinov v možganih, zavrt dolgoročni imunski sistem. Napovemo obravnavo drugega dela avtonomnega živčnega sistema. Učenci naj delajo z DL II.

III. del: Delovanje parasimpatika lahko pospešimo z delovanjem različnih zdravil, ki jih pogosto predpisujejo zdravniki, lahko pa se naučimo tudi raznih tehnik, s katerimi se naučimo malo bolj obvladovati svoje telo: joge, avtogenega treninga, nekaterih vrst meditacije, progresivnega sproščanja, biofeedback tehnike itd. Učitelj frontalno vodi eno takšnih začetnih sprostitvenih vaj (npr. kot v prilogi), ki jo bodo lahko učenci pozneje tudi sami izvajali doma.

Pogovor

I. del: Učitelj frontalno preveri odgovore učencev na delovnem listu in se o vsaki spremembi pogovori, čemu služi. So že doživeli, da je bil kdo hudo ranjen? Kakšna je bila krvavitev takrat, ko je bil še v šoku? Ga je takrat hudo bolelo? Kdaj je nastopila bolečina?
Učitelj še povpraša, kakšna je razlika med spremembami, ki so jih izvedli po njegovih navodilih (hoteno in zavestno premikanje telesa), ter tistimi, ki se dogodijo v telesu, ko je učence zelo strah.

II. del: Učitelj frontalno preveri in dopolni odgovore. Povpraša učence o vlogi ravnovesja med delovanjem simpatičnega in parasimpatičnega živčevja. Kaj se zgodi, če simpatično živčevje prekomerno deluje? Kaj se zgodi, če določeni telesni deli delajo bolj kot drugi? Do kakšnih motenj lahko to pripelje? Kaj se zgodi s srcem? So že kdaj slišali, da je kdo pri štiridesetih umrl zato, ker je bilo njegovo srce staro sedemdeset let? Naveže na stres in psihosomatska obolenja.

III. del: Učitelj učence povpraša, kako se počutijo. So zaznali spremembe, ki jih povzroča delovanje parasimpatika? Je bilo komu neprijetno? Se sedaj še slabo počuti? Je zaspan? (Naj še enkrat izvede preklic.) Ali že poznajo takšne vaje?

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

Predstavljajte si, da imate hudo tremo, ker boste vprašani za končno oceno, ki vpliva tudi na vaš učni uspeh. Ali pa si predstavljajte, da ste v kaki drugi situaciji, ko vas je zelo strah. Kaj se dogaja v vašem telesu? Opišite, kaj se dogaja z različnimi telesnimi deli.

SRCE	
KOŽA DLANI IN STOPAL	
ROKE IN NOGE	
DIHANJE	
ZENICE	
ŽELODEC	
PREBAVILA	
SLUH	
USTA, JEZIK	
MIŠLJENJE	

Tako se odzovemo vedno, kadar se čutimo ogroženi, kadar mislimo, da nam preti nevarnost. Tudi živali v nevarnosti reagirajo z enakimi telesnimi spremembami. Bi znali razložiti, čemu so namenjene vse te spremembe v telesu? Razmislite za vsako posebej.

Delovni list 2

Predstavljajte si sami sebe, kako po napornem dnevu sedite na koncertu z zelo mirno, tiho, nežno in rahlo dolgočasno glasbo v zatemnjeni dvorani ob množici drugih mirnih poslušalcev. Prijetno vam je, prav nič vznemirljivo. Kakšne spremembe se dogajajo v vašem telesu? Lahko si predstavljate tudi sami sebe zjutraj, ko se zbudite v svoji postelji po dobro prespani noči. Opišite dogajanje v telesu.

SRCE	
KOŽA DLANI IN STOPAL	
ROKE IN NOGE	
DIHANJE	
ZENICE	
ŽELODEC	
PREBAVILA	
SLUH	
USTA, JEZIK	
MIŠLJENJE	

Tako se počutimo, kadar deluje parasimpatično živčevje, ki deluje, kadar smo sproščeni in počivamo. Razmislite, čemu so namenjene vse te spremembe v telesu?

Priloga

SPROSTITVENA VAJA

1. Učitelj razloži, kaj bodo skupaj delali od začetka do konca. Tako so učenci pripravljeni in se jim novosti ne zdijo tako smešne. Opozori na stranske učinke, ki mnoge motijo: polna usta sline, kruljenje. Če se med vajo počutijo zelo neprijetno, jo lahko prekinejo, odprejo oči, vendar naj mirno in tiho obsedijo ter naj ne gledajo in motijo drugih. Če kdo ne more mižati, naj skuša s sproščeno povešenimi vekami zreti v eno točko. Če si kdo ne more predstavljati krogle s svetlobo, naj si predstavlja, da vdihuje svež zrak, energijo. Učitelj nato počasi, z občutkom in ustreznimi premori govori naslednje besedilo in skupaj z dijaki izvaja vajo.
2. Zavzamemo sproščajoče sedenje: dobro sedemo na stol, noge so pravokotno na tleh, stopala so vzporedna, rahlo narazen, roke pritisnemo ob telo, položimo dlani na stegna, se zravnamo, kot da bi nas nekdo za nitko, ki izhaja iz srede glave, vlekel navzgor. Nitko prereže in se udobno sesedemo. Zapremo oči.
3. Deset minut časa si bomo vzeli samo zase, za svoje zdravje in dušo.
4. Najprej trikrat globoko izdihnemo, kot da bi pihali regratovo lučko, in vsakič spontano vdihnemo.
5. Mirni. Popolnoma mirni. (3 x)
6. Dihamo normalno. Predstavljamo si, da je nad glavo velika krogla bele svetlobe, energija.
7. Z vsakim vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja iz nas vsa napetost in utrujenost. (3 x)
8. Mirni, popolnoma mirni.
9. Čutimo svojo desno roko: počiva na nogi, čutimo toploto, obleko, zrak. Desna roka je težka ... topla ... sproščena ... počiva. Z vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja iz desne roke vsa napetost (3 x). Desna roka je težka ... topla ... sproščena ... počiva ... Mirni, popolnoma mirni.
10. Čutimo svojo levo roko ... Mirni, popolnoma mirni.
11. Čutimo svojo desno nogo: tla pod stopalom, čevelj, blago obleke, stol pod stegni. Desna noga je težka ... Mirni, popolnoma mirni.
12. Leva noga ... Mirni, popolnoma mirni.
13. Čutimo hrbet: obleko na njem, toploto. Čutimo ramena: ramena so sproščena in mehka. Čutimo vrat: vrat je sproščen in mehak. Z vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja vsa napetost iz ramen in vratu (2 x). Mirni, popolnoma mirni.
14. Čutimo trebuh: trebuh je prelivajoče topel, mehak. Z vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja vsa napetost iz trebuha (2 x). Mirni, popolnoma mirni.
15. Čutimo obraz: čelo je gladko in prijetno hladno, mišice okrog oči so mehke in sproščene, lica so mehka, brada je sproščena, usta morda rahlo odprta. Obraz je sproščen. Z vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja vsa napetost z obraza (2 x). Mirni, popolnoma mirni.
16. Čutimo vse telo. Z vdihom se polnimo s svetlobo iz krogle, z izdihom odhaja vsa napetost iz telesa (2 x).
17. Mirni, popolnoma mirni. Še nekaj časa ždimo v občutju miru in sproščenosti. Vsak si sam v mislih ponavlja: miren, popolnoma miren.
18. Mirni, popolnoma mirni. Zelo glasno povemo: Dovolj, vaje je konec. Roke so čvrste, pomasiramo jih, pretegnemo. Noge so čvrste, pomasiramo jih, pretegnemo. Pretegnemo se kot mačke, globoko vdihnemo. Budni smo, sveži in odpremo oči. Vstanemo, se še dobro pretegnemo.
19. Učitelj še povpraša, ali so vsi budni, sicer ponovi prejšnjo točko.

Učna tema:

Karmen Pečarič Podobnik

SAMODEJAVNOST IN SAMODISCIPLINA

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pojem samodejavnosti, njen pomen pri oblikovanju človekove osebnosti, razume povezave samodejavnosti z odgovornostjo in se seznani z uporabo (študijem) dodatne psihološke literature.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *pojasniti pojem samodejavnosti in samoodločanja,*
- ❒ *presoditi vpliv samodejavnosti v svojem življenje,*
- ❒ *iz besedila razbrati (izločiti, razložiti) bistvena spoznanja.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z besedilom, oblikovanje plakata

Oblike poučevanja: individualna, skupinska, frontalna

Teoretski okvir

V psihološki literaturi se pogosto pojavljajo delitve na dednost in okolje, na prirojeno in pridobljeno in podobno. Navedeni vplivi so oblikovani kot dihotomne delitve, ki ne dopuščajo pomembnejših vplivov še kakega drugega dejavnika na razvoj človekove osebnosti. Pojem samodejavnosti je povsem izpuščen. Morda so na začetku razvoja osebnosti vplivi samodejavnosti res minimalni, vendar razlike pri odraslih ljudeh mnogokrat izvirajo iz stopnje njihove lastne angažiranosti in zavzetosti.

Pomemben del samodejavnosti je motivacija. Motivacijski procesi so pri posamezniku lahko zelo spremenljivi, toda raziskave kažejo (Lamovec, 1988), da je npr. storilnostna motivacija, ki se oblikuje v otroštvu, pozneje v odraslosti značilna in trajnejša osebnostna lastnost. Poleg tega samodejavnost sestavljajo dodatni mehanizmi, ki kažejo na njeno stabilnost in konsistentnost pri človeku. Samodejavnost je gotovo neločljivo povezana tako z vplivi dednosti kot okolja, ima pa tudi svoj pomen in poudarke, ki se najbolj kažejo v odločanju in sprejemanju odgovornosti za lastno življenje. Ljudje, posebno mladostniki, pogosto naredijo napako, ki jo pojasnjujejo s svojo družinsko oz. dedno determiniranostjo, vzgojo ali s pritiski (včasih samo zgledi) okolja. Če človek v sebi nikoli ne vidi izvora svojega ravnanja, potem ravno tako v sebi ne prepoznava vira moči, s katerim lahko samostojno upravlja svoje življenje.

Proces samodejavnosti (Musek, 1995) sestavljajo naslednje faze: zamisel – namera – odločitev – izvedba. Predpostavka samodejavnosti je, da lahko človek kot razumno bitje predvideva dogajanje in posledice teh dogajanj vnaprej in se na podlagi tega odloča vsaj za ali proti, če ne celo med več različnimi možnostmi v določeni življenjski situaciji. In če se človek odloči za določeno možnost, naj bi znal razumno pojasniti, zakaj je izbral ravno tako strategijo in zavrnil ostale. S tem, da lahko

pojasni svojo odločitev, daje odgovor zakaj in tako tudi prevzema odgovornost. Z izogibanjem lastne odgovornosti človek tako lahko – predvsem sebi – prikriva nesmiselnost svojih dejanj in izgublja priložnost, da bi se naučil bolje obvladovati svoje življenjske preizkušnje. Po mojem mnenju je to spoznanje za mladostnika lahko ključnega pomena in vpliva na njegovo rast celotne osebnosti.

Viri in nadaljnje branje

Morgan Scott Peck (1991). Ljubezen in duhovna rast, Mladinska knjiga. Ljubljana (Disciplina str.: 11–58).

Janek Musek, Vid Pečjak (1995). Psihologija, Educy, Ljubljana (Samodejavnost str.: 71–74).

Tanja Lamovec (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Gradivo in pripomočki

- ❒ fotokopije teksta Morgan Scott Peck (1991): Ljubezen in duhovna rast, Mladinska knjiga. Ljubljana, poglavje: Disciplina (str. 11–58)
- ❒ večji list papirja za plakat
  pripomočki za razobešanje plakata na vidno mesto (stojalo, lepilo in škarje ...)
- ❒ flomastri

Strategija poučevanja

I. del: Učenci se razdelijo v skupine po tri člane. Vsaka skupina dobi svoje besedilo (eno enoto iz navedenega vira M. S. Pecka: Ljubezen in duhovna rast; Disciplina: Težave in bolečina, Odlaganje zadovoljitve, Očetovi grehi, Reševanje problemov in čas, Odgovornost, Nevroze in osebnostne motnje, Beg pred svobodo, Posvečanje resničnosti, Prenos (transfer): Zastareli zemljevid, Odprtost za kritiko ...). Učitelj povabi učence, da preberejo svoje besedilo v 10 do 15 minutah.

II. del: Ko učenci preberejo besedilo, učitelj razloži naloge vsakega posameznega člana skupine.

Član A. Predstavitev konkretnega življenjskega primera, ki je opisan v odlomku

Član B. Predstavitev osnovne ideje odlomka (v približno treh stavkih)

Član C. Sestava kratkega, udarnega gesla, ki predstavlja najboljšo idejo v besedilu

Učitelj pusti učencem, da si sami porazdelijo naloge. Pojasni jim, da bodo svoje povzetke predstavili sošolcem, geslo pa zapisali na plakat.

III. del: Učitelj določi čas (10 do 15 minut), v katerem učenci še enkrat obdelajo besedilo glede na svoje naloge. Učenec si lahko izvleček besedila kratko zapiše, da ga bo lahko bolje predstavil pred razredom.

IV. del: Pri poročanju pred razredom sodeluje celotna skupina. Prva dva člana skupine (A in B) kratko predstavita razredu svoj povzetek, tretji član (C) pa svoje geslo napiše na primerno velik list papirja. Pred tem učitelj v dogovoru z učenci, ki zdaj že delno poznajo vsebino ure, v sredino plakata napiše naslov: Disciplina (lahko tudi: Samodisciplina, Odločanje o sebi, Samodejavnost ...). Učitelj spremlja posamezna poročila in jih dopolni ali spodbudi z dodatnimi vprašanji in razlagami. Med posameznimi besedili opozori na povezave med odlomki in izpeljave, lahko pa tudi kratko napove vsebino naslednjega besedila. Če v eni šolski uri zmanjka časa za poročanje vseh skupin, učitelj na koncu učne ure naredi kratek povzetek vsebine. Na začetku naslednje učne ure učitelj s pomočjo delno izdelanega plakata spet kratko predstavi glavne točke vsebine. Učenci nadaljujejo svoje poročanje, kjer so prejšnjo uro prekinili.

V. del: Na koncu vaje sledi globalna ocena plakata in primerjava gesel kot povzetek celotne vsebine, ki jo opravijo učitelj in vsi učenci.

Pogovor

Učitelj lahko opomni dijake, da iščejo vzporednice s svojim življenjem in ravnanjem v podobnih situacijah, ali pa jim preprosto opiše njihovo (mladostniško) vedenje in pusti, da dijaki sami sklepajo. Zelo razširjen pojav izogibanja odgovornosti na šolah je neopravičeno izostajanje od pouka, ki lahko služi kot primer in ima neposredno vsebinsko zvezo z navedeno temo.

Alternativni didaktični prijemi

Učenci v skupinah lahko dobijo dodatno nalogo, npr.: Opiši svoj primer vedenja ali vedenje prijateljev, znancev, sošolcev, ki bi lahko podkrepil predloženi odlomek besedila. Delo lahko poteka v dvojicah ali pa poroča samo predstavnik skupine.

Opombe

V navedenem primeru ni težko izbrati gesel, ker so nekatera prav izrazito izpostavljena v besedilu, npr.: "Tiste stvari, ki so boleče, so poučne." "Dobra disciplina zahteva čas. "Če niste del rešitve, potem ste del problema." Moj čas je moj problem." ...

Učna tema:

Marta Jenko

SAMODEJAVNOST – ODGOVORNO ODLOČANJE

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec globlje razume pojem odločitve. Ozavesti in sistematizira stopnje v procesu odločanja. Oblikuje pozitivni koncept odločanja in pridobiva znanje o lastni odgovornosti. Med učno uro in poznejе z izkušnjo ozavesti dejstvo, da se lahko tudi napačno odloči in da je sposoben ponovno izbirati. Spozna, da je vsaka naslednja odločitev lahko bolj zadovoljujoča, če integrira pretekle izkušnje v sporočilo. V vedenju teži k ravnovesju svobode in odgovornosti.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *analizirti svojo trenutno izbiro,*
- ❒ *določiti prioritete in čas za odločitev,*
- ❒ *napisati seznam pozitivnih in negativnih posledic svoje odločitve,*
- ❒ *možne rešitve povezati z ekvivalentnimi psihološkimi potrebami,*
- ❒ *pretehtavati izbiro. Izbirati (se odločiti) in sprejemati posledice,*
- ❒ *neverbalno izraziti svojo odločitev.*

Metode poučevanja: pogovor, reševanje problemov, pripovedovanje

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, skupinska (trojke)

Teoretski okvir

Odgovorno odločanje je miselni in akcijski proces, ki je posledica ozaveščanja problema, informiranja, odločanja in sprejemanja odgovornosti.
Ozavestitev problema je točka, ki daje posamezniku možnost, da ga začne reševati. Na potek odločanja in odločitev vplivajo vse informacije, ki jih ima posameznik pred odločitvijo in med njo (osebnostne lastnosti, dinamika medosebnih odnosov, komunikacije, dinamika spreminjanja okoliščin). Vseh informacij v nobenem trenutku ne poznamo in posledic ne moremo predvideti, zato je vsaka odločitev tveganje.
V tveganju je posameznik lahko samozavesten, če se usmeri na pozitivne dejavnike odločitve, če verjame, da bo kos vsem posledicam in da bo ponovno lahko izbiral. Pomembno je, da ves čas v procesu odločanja spremlja dinamiko poteka dogodkov in učinkov svojih izbir ter spreminja svojo trenutno zastavljeno smer v skladu z globalnim ciljem.

Viri in nadaljnje branje

Jeffes, S. (1994). Čar samozavesti. Ljubljana, Ganeš.
Glasser, W. (1994). Kontrolna teorija. Ljubljana, Taxus.
Harris, T. (1990). Ja sam ok, ti si ok. Zagreb, Medicinska knjiga.
Peale N. V. (1996). Moč pozitivnega mišljenja. Celje, Mohorjeva družba.

Gradivo in pripomočki

delovni list

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj razloži stopnje v procesu odločanja in strategije odločanja. V pogovoru učence spodbuja, da delijo sošolci svoje pozitivne izkušnje. Povejo, kaj jim je pomagalo pri odločitvah, zakaj so se ovirali in kje, katere prioritete so upoštevali pri odločitvah, koliko časa so si vzeli za odločitev in od koga so si pustili svetovati ... Koliko so pripravljeni vložiti proces odločitve in njeno realizacijo? Čemu so se pripravljeni odpovedati, kaj opustiti?

II. del: Rešujejo delovni list.
Učitelj učence spodbudi, da se v naslednjem tednu odločajo po ponujenem vzorcu za izbran problem.

III. del: Učenci v pogovoru poročajo o težavah, ki so jih imeli pri reševanju naloge, kje v procesu odločanja bi potrebovali pomoč in koga bi prosili zanjo. Posamezni učenci delijo s sošolci svoja spoznanja in jih zapišejo (trojke).

Alternativni didaktični prijemi

Učenci izberejo trenutno nerešeno perečo temo dijakov razreda in jo po trije v skupini rešujejo. Zunaj ur psihologije udejanjajo svoje odločitve, sprejemajo posledice in po dogovorjenem času pri uri psihologije ovrednotijo svoje odločitve, integrirajo izkušnje, ki jim bodo pomagale, da v naslednji odločitvi ne bodo ponavljali istih napak.

Učitelj v naslednjih urah pozorno spremlja učence v razredu skozi prizmo njihovih drobnih vsakokratnih odločitev. Spodbuja jih, da po zaporedju operativnih ciljev iz uvoda učne ure ozaveščajo proces odločanja in prevzemajo posledice svojih odločitev.

- ❒ Včeraj si neopravičeno izostal od ure psihologije.
- ❒ Razmisli o možnostih, ki si jih imel pred odločitvijo, da te k uri ne bo! (Lahko bi prišel in se opravičil spraševanja, lahko bi tvegal in dobil slabšo oceno, lahko bi zjutraj vstal dve uri prej in ponovil ...)
- ❒ Kaj ti je bilo najpomembnejše? (Da ne dobim nezadostne ocene ...)
- ❒ Kaj si pridobil, kaj si izgubil s svojo odločitvijo? (Nimam nezadostne, imam pa neopravičeno uro, neprijeten pogovor z vami, starši bodo izvedeli ...)
- ❒ Katere potrebe si pokril z svojo odločitvijo? (Po moči – jaz odločam za sebe, tudi za slabe reči in prenesem, kar se zgodi; po pripadnosti – želel sem, da bi še naprej verjeli vame, da znam dobro vaš predmet ...)
- ❒ Kaj si se naučil za sebe in kako boš ravnal naslednjič?

Predstavljeni pogovor lahko postane permanenten način razreševanja problemov v razredu, ki ne zahteva veliko časa in nenehno utrjuje zavedanje in odgovornost posameznika. Ob subtilnem pristopu lahko vse učence v razredu pripravimo na prevzemanje odgovornosti in hkrati preverjamo, koliko znajo in koliko so pripravljeni uporabljati naučeno.

Opombe

Učitelj naj bo pozoren pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri tako specifičnih temah. Vrednoti in ocenjuje se samo znanje posameznika in ne ustreznosti njihovih odločitev. Pri tem je pomembno, da učitelj učence spodbuja in ozavešča v luči splošnih občečloveških vrednot.

Delovni list 1

Tehtnica

Navodila

Narišite veliko simetrično tehtnico. Izberite problem, ki ga trenutno rešujete in se še niste odločili, kaj boste storili. Pred seboj imate še izbor med dvema možnima rešitvama. Na vsako stran tehtnice postavite eno od možnih rešitev. Na sredino napišite prioritete, ki jim želite slediti v procesu odločanja, in čas, v katerem se boste odločili.

Pri vsaki od dveh možnih rešitev, napišite odgovore na naslednja vprašanja, na različni strani tehtnice (A, B):
Kaj si želim?
Kaj lahko pridobim (pozitivne posledice)?
Kaj lahko izgubim (negativna posledice)?
Katere potrebe si zadovoljim s to rešitvijo?
Česa se bojim? Česa še ne znam?
Pod kakšnim pogojem sprejmem to odločitev?
Kaj moram narediti za realizacijo ene ali druge možnosti?

Odgovore označite s plus (če so za vas ugodni) in z minus (če so za vas neugodni) za rešitev težave. Seštejte znake, se odločite. Preverite, kako se počutite z odločitvijo. Prevesite tehtnico (narišite).

Sklepne misli učenci zapišejo.

Učna tema: VZGOJNI SLOGI

Alenka Kompare

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak zna opredeliti pojem vzgoje in loči med različnimi modeli vzgoje. Razume odnos med vzgojo in tipom subjektivnosti ter zmore kritično ovrednotiti povezavo tega odnosa s širšim družbeno-ekonomskim kontekstom.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *opredeliti pojem vzgoje in razmeti glavne probleme pri preučevanju vzgoje,*
- ❒ *ločiti različne modele vzgoje in razumeti njihove glavne značilnosti,*
- ❒ *razbrati prevladujoče vzgojne prijeme lastnih staršev,*
- ❒ *povezati različne modele vzgoje z določeno obliko subjektivnosti, s poudarkom na permisivni vzgoji, katere produkt je patološki narcis,*
- ❒ *kritično ovrednotiti povezanost različnih modelov vzgoje s širšim družbenoekonomskih kontekstom.*

Metode poučevanja: samorefleksija, delo z besedilom, diskusija, razlaga, igra vlog

Oblike poučevanja: individualna, frontalna

Teoretski okvir

Vzgoja je možnost vplivanja na otroka in proces izgrajevanja njegove subjektivnosti (v skladu z vnaprej postavljenimi cilji). Z vzgojo se praktično ukvarjamo vsi in smo pri tem bolj ali manj uspešni. Težava pa je v tem, da ostajajo ključna vprašanja glede vzgoje in njenih učinkov še danes odprta: Kaj omogoča vzgojno vplivanje? Kaj "dela" dobrega vzgojitelja? Je mogoče na otroka vplivati, ne da bi z njim manipulirali? Je vzgoja lahko intencionalna (zavestno načrtovana in usmerjana)? V literaturi lahko zasledimo različne opredelitve vzgojnih slogov, dovolj pogosto pa je razlikovanje avtoritarne (represivne, tradicionalno patriarhalne), permisivne (otroku prijazne, razpuščene) in demokratične (avtoritativne) vzgoje (ki temelji na samoomejujoči se avtoriteti).

Zelo poenostavljeno je za demokratično vzgojo značilno to, da ima vzgojitelj avtoriteto, vendar otroku ne zapoveduje, kaj naj počne in kdaj. Postavi mu meje, znotraj katerih lahko otrok odloča sam, hkrati pa mu nudi čustveno podporo. Taka vzgoja omogoča otroku razvoj v svobodnega, vendar odgovornega posameznika, medtem ko ostala dva modela vzgoje otroka tako ali drugače "zlomita". Preveč avtoritarno vzgajan otrok bo tog, prestrašen, nesposoben izražati svoja čustva in običajno preveč poslušen ali pa "upornik brez razloga", za katerega je pomembno, da je proti, ne ve pa zakaj. Preveč permisivno vzgajan otrok pa bo največkrat neodgovoren, z nizko stopnjo samokontrole, bolestno odvisen od potrditve in mnenja drugih ljudi ter nesposoben soočati se s problemi in frustracijami.

Različne vzgojne sloge oz. po Krofliču (1997) modele vzgoje lahko tudi kronološko razporedimo. Po prevladi avtokratskega modela vzgoje se začne v drugi polovici 20. stoletja v pedagoški praksi in teoriji uveljavljati permisivni model vzgoje, ki ga danes zaznamujeta predvsem dve značilnosti:

odsotnost očeta v družinski vzgoji in pretirana popustljivost matere. Nosilec avtoritete v družinski vzgoji ni več očetovska zahteva, temveč brezpogojna materinska ljubezen, prepovedi in zapovedi nadomesti upoštevanje otrokovih potreb in želja, spodbujanje njegove spontanosti in ustvarjalnosti. Obliko subjektivnosti ali enostavneje "tip človeka", ki je posledica opisanega modela vzgoje, imenuje C. Lasch patološki narcis. Kaj je zanj značilno? Žižek (1987) ga opisuje kot konformista, ki navzven dominira in blesti ter je običajno uspešen in učinkovit. Toda zaznamuje ga določeno protislovje: soljudi prezira in jih uporablja le kot sredstvo za svoje uspehe, hkrati pa je od njih povsem odvisen, obstaja le prek priznanja in občudovanja, ki mu ga izkazujejo. Ljudi skuša očarati in zapeljati, vendar je njegovo zanimanje in toplina spretno preračunano in se takoj spremeni v ravnodušnost, če ne dobi tega, kar je s svojim prilizovanjem hotel. Pravimo, da ima z drugimi ljudmi instrumentalne (daj – dam) odnose. Hkrati se je patološki narcis nesposoben navezati, intimnosti ga je strah, zato pravi, da potrebuje svobodo, neodvisnost ipd. Strah ga je tudi vsakršnega neuspeha, najmanjše napake, ki jo lahko naredi, nepopolnosti, osamljenosti, starosti, bolezni, tj. vseh situacij, v katerih začne izgubljati popoln nadzor nad življenjem. S povedanim je povezana njegova obsesivna skrb za telo, telesno vadenje in lepotičenje. Edino, kar je zanj zares pomembno, je zunanji videz (image) in vtis, ki ga narediš na druge.

Viri in nadaljnje branje

Coloroso, B. (1996). Otroci so tega vredni. Notranja disciplina, največ kar lahko damo otroku. Ljubljana: Založba Tangram.

Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.

Rutar, D. (1997). Uvod v postmoderno psihologijo. Učbenik za srednje šole in občo rabo. Ljubljana: Jutro.

Žižek, S. (1987). Jezik, ideologija, Slovenci. Ljubljana: Delavska enotnost.

Gradivo in pripomočki

Vsak učenec prejme delovni list Vzgojni slogi.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj kratko predstavi obravnavano temo. Poda opredelitev vzgoje in izpostavi kompleksnost obravnavane tematike. Dijaki s pomočjo delovnega lista razmišljajo o vzgojnem slogu svojih staršev in odgovarjajo na vprašanja.

II. del: Izvedemo diskusijsko tehniko "pro et contra", v kateri sodelujejo štirje dijaki. Dva zagovarjata avtoritarno družinsko vzgojo, dva jima nasprotujeta in zagovarjata permisivno vzgojo, drugi dijaki pa beležijo, kako poteka razprava.

Pogovor

I. del: Individualnemu delu sledi splošna razprava v razredu: prostovoljci pri vsakem vprašanju preberejo odgovore, učitelj pa usmerja razprava v smeri ločevanja med različnimi vzgojnimi slogi. So pravila, ki veljajo v družini, stvar dogovora ali odločitve staršev, na katere mladostnik ne more vplivati? Kakšne so posledice, če mladostnik krši pravila?

II. del: Učitelj po razpravi dijake vpraša, kateri vzgojni slog po njihovem mnenju trenutno prevladuje v naši družbi (ne le pri družinski vzgoji, ampak tudi na nivoju institucij). Spodbuja jih k razbiranju značilnosti permisivne vzgoje v sodobni šoli: v njenih pravilih in zahtevah, odnosih med učenci in učitelji, pravicah in dolžnostih učencev, vsebinah in oblikah poučevanja ... ter k razmisleku o tem, kakšne so prednosti in kakšne slabosti permisivnosti, v kar vse bolj vpleta razlago teoretičnih vpogledov o odnosu med permisivno vzgojo in patološkim narcizmom. V pogovor vključi tudi problem odgovornosti.

Alternativni didaktični prijem

Razpravo "pro et contra" nadomestimo z igro vlog. Učenci se razdelijo v dvojice. V navodilih jim povemo, da bo eden prevzel vlogo učitelja, ki je bodisi avtoritaren, demokratičen ali permisiven, drugi pa vlogo dijaka. Zamisliti si morajo šolsko situacijo, v kateri prihaja vzgojni slog učitelja kar najbolj do izraza (npr. dijak ne napiše domače naloge, vedno znova zamuja, se izogiba preverjanju znanja). Izbrani pari odigrajo svoje vloge pred razredom.

Opombe

Navadno dijaki nimajo zadržkov glede pogovora o vzgojnih slogih njihovih staršev, družinskih pravilih ipd. Kljub temu lahko dijake pred pogovorom opozorimo, da imajo pravico, da se pogovora o prevladujočem vzgojnem slogu v družini ne udeležujejo oz. da se pogovarjajo le o tistih značilnostih družine, o katerih se želijo.

Delovni list 1

VZGOJNI SLOGI

Spodaj so zapisane značilnosti treh vzgojnih slogov (prim. Coloroso, 1996). Preberite opise in razmišljajte o tem, kakšen je (bil) prevladujoč vzgojni slog vaših staršev.

AVTORITARNA VZGOJA:

- ❒ starši imajo absolutno avtoriteto: To ali to boš naredil zato, ker jaz tako pravim!
- ❒ starši predvsem prepovedujejo in zapovedujejo: Ne smeš ... Nikar si ne drzni ...
- ❒ pomembna je točnost, čistoča in red: Vrniti se moraš do polnoči, niti minute pozneje! Umij si roke, preden sedeš za mizo! Ura je za spanje!
- ❒ pravila starši uveljavljajo z grožnjami, ustrahovanjem in kaznovanjem: Če takoj ne nehaš jokati, boš dobila dve okrog ušes! Ves teden ne smeš ven, ker si ...
- ❒ starši otroka učijo, kaj naj misli, in ne, kako naj misli, zaradi česar otrok vedno razmišlja, kaj bo prav za starše, in ne, kaj je njemu samemu prav: Lepša si v drugi obleki! Daj, da bo očka ponosen nate!

PERMISIVNA VZGOJA:

- ❒ odsotnost pravil in splošna popustljivost: Otroci jedo, kadar hočejo. Lahko oblečeš, kar hočeš, meni je vseeno.
- ❒ starši otrokom ne postavljajo nobenih zahtev, ampak so na prvem mestu potrebe otroka: Naj ti za večerjo zopet pripravim čokolado s kruhom in toplo mleko?
- ❒ če so otroci kaznovani, so kazni nepredvidljive: Da sta včeraj pohajala, mi je prav. Danes pa bosta kaznovana.
- ❒ še pogostejše so grožnje s kaznijo, ki jih starši potem ne uresničijo: Tokrat naj ti bo, toda naslednjič boš moral narediti to, kar smo se dogovorili.
- ❒ pogosto je kupovanje otrokove naklonjenosti: Če me objameš, dobiš še en kos torte.

DEMOKRATIČNA VZGOJA:

- ❒ odnosi v družini so demokratični, kar pomeni, da se o stvareh ali problemih pogovarjajo vsi člani družini, vsak lahko izraža svoje mnenje: Kaj pa ti misliš o tem? Pogovorimo se ...
- ❒ pravila so preprosta in jasno določen: Speljala bom šele takrat, ko bodo vsi pasovi pripeti. Za vožnjo s kolesom potrebuješ čelado. Sam lahko izbereš, katero želiš.
- ❒ potrebe otroka so upoštevane, vendar starši niso sužnji le-teh: Ob desetih moraš v svojo sobo, sam se odloči ali greš spat ali se boš še igral. Ti pripravim za malico polovico ali cel sendvič?
- ❒ posledice neodgovornega dejanja so naravne ali logične: Ker si izgubil nove copate, boš moral v šolo s starimi. Ker si prijateljici uničila punčko, ji boš morala podariti svojo.
- ❒ starši otroka spodbujajo pri samostojnem razmišljanju: Pojasni mi, zakaj v šoli ne ubogaš? Kako si ti to razlagaš?

Vprašanja

1. Kakšna je bila vaša vzgoja v otroštvu? So se vzgojni prijemi staršev spreminjali z vašim odraščanjem? Kako?
2. Če imate brata ali sestro, razmišljajte o tem, ali so starši pri obeh uporabljali podobne vzgojne prijeme? Zakaj so jih oz. zakaj jih niso?
3. Ali so vaši starši uporabljali kakega od zgoraj zapisanih stavkov? Katerega? Če ne, zapišite dva stavka, ki ste ju najpogosteje slišali od svojih staršev.
4. Zapišite tri pravila, ki veljajo v vaši družini. Primer: po končani jedi vsakdo pospravi za seboj.

a

b

c

5. Katere osebnostne značilnosti pripisujete vzgoji, ki ste je bili deležni? Katere osebnostne značilnosti pripisujete samovzgoji in samooblikovanju?
6. Kdaj se po vašem mnenju konča vzgoja posameznika? Kakšna je potemtakem funkcija srednje šole – je to zgolj izobraževalna institucija ali tudi vzgojna? Naj učitelj v razredu le poučuje ali tudi vzgaja? Če naj tudi vzgaja, kako naj to počne?
7. Kakšne so po vašem mnenju glavne napake, ki jih danes delajo vzgojitelji (starši, učitelji) pri vzgoji otrok in mladostnikov?

Učna tema:

Majda Šajn Stjepić

NATIVIZEM (dednost) NASPROTI EMPIRIZMU (okolje)

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo vlogo dednosti oz. okolja na človekovo vedenje in doživljanje, tako kot jo razlagajo nativisti oziroma empiristi. Na koncu obravnavane teme samostojno razmišljajo o pomenu dednosti oz. okolja glede na umske sposobnosti, temperament, razvoj govora ipd.
Kritično ovrednotijo smer nativizem in empirizem.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote učenec zna:

- ❒ *opredeliti pojma dednost in okolje,*
- ❒ *pojasniti vlogo dednosti in okolja na človekovo vedenje in doživljanje,*
- ❒ *navesti najpomembnejše zagovornike nativizma in empirizma,*
- ❒ *pojasniti način razmišljanja nativistov oz. empiristov,*
- ❒ *razložiti pomanjkljivosti nativizma oz. empirizma,*
- ❒ *oceniti vpliv dednosti v primerjavi z vplivom okolja.*

Metode poučevanja: pogovor, igra vlog (debata), delo z besedili iz strokovnih psiholoških knjig

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, individualna (kombinirana)

Teoretični okvir

Dejavnike, ki vplivajo na duševnost in vedenje, delimo na dejavnike dednosti, okolja in človekove lastne dejavnosti. Nekateri znanstveniki so pripisovali odločilen pomen dednosti (nativizem), drugi okolju (empirizem) ter tretji svobodni volji (avtonomizem).

Viri in nadaljnje branje

Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.

Musek, J., Pečjak, V. (1997). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Pečjak, V. (1983). Nastanjanje psihologije. Ljubljana: DDU Univerzum.

Pečjak, V. (1965). Psihologija. Ljubljana: DZS.

Rot, N. (1973). Obča psihologija. Ljubljana: MK.

Trstenjak, A. (1976). Problemi psihologije. Ljubljana: Slovenska matica.

Gradivo in pripomočki

prinešena strokovna literatura, improviziran govorniški pult, delovni list

Strategija poučevanja

Učenci morajo za učno temo o vplivu dednosti in okolja na človekovo doživljanje in obnašanje poiskati literaturo, v kateri bodo lahko kaj več prebrali o zagovornikih nativizma oz. empirizma.

Preden učenci začnejo študirati literaturo, jih učitelj razdeli v dve skupini; prva bo iskala argumente za zagovarjanje in utemeljevanje vpliva dednosti na človekovo vedenje, druga pa bo iskala argumente o odločilnem vplivu okolja na človekovo vedenje. Po potrebi znotraj obeh polovic oblikujemo dve ali tri manjše skupine zaradi boljše komunikacije in bolj učinkovitega dela. Znotraj skupin učencem razdelimo vloge (vodja, zapisovalec, prvi, drugi in tretji zagovornik).

Učenci so tako pripravljeni, da svoje pridobljeno znanje uporabijo v debati.
Iz obeh polovic učenci izberejo zagovornike, ki zasedejo svoja mesta in se pripravijo za argumentacijo svojih stališč. Učence, ki ne bodo neposredno sodelovali v debati, prosimo, da si beležijo moč argumentov, da opazujejo potek igre (neverbalno govorico nastopajočih, kako se vedenje spremeni, kadar nimamo preverjenega argumenta ipd.).

Po končani debati učenci z učiteljevo pomočjo analizirajo potek debate. Kje so bile težave, kaj bi lahko izboljšali ipd.

Kot sklep učne teme učenci individualno napišejo vsak svoje razmišljanje o vplivu dednosti oz. okolja na človeka. V tem zapisu naj uporabijo čim več pridobljenega znanja.
Ko učenec skuša oblikovati svoje stališče do obravnavane teme, s tem ponovno razmisli o prebranem in povedanem.

Pogovor

Učitelj pri analizi debate učence opozori na to, kako se z poznavanjem nasprotnikovih stališč naša stališča spreminjajo in tudi približujejo nasprotnikovim.

Za izvedbo debate je treba predhodno učence seznaniti s pravili debate. Navadno sta za izvedbo potrebni dve šolski uri: ena ura za študij literature in pripravo argumentov in druga ura za izvedbo debate ter evalvacijo.

Alternativni didaktični prijemi

1. Skupini po končani debati ali pa pri pripravi na debato oblikujeta plakat, ki bo nazorno in v glavnih obrisih prikazoval način razmišljanja nativistov oz. empiristov ter glavne predstavnike obravnavane smeri in področja, kjer se nativisti v svojem razmišljanju približujejo empiristom, oz. druga skupina bo poiskala področja, kjer se empiristi zatekajo v nativistične razlage. Plakat je lahko izhodišče za utrjevanje snovi ali izhodišče za predstavljanje teme drugim učencem ali staršem. Učence lahko motiviramo tudi tako, da temo predstavijo zunaj razreda (npr. staršem na roditeljskem sestanku) ali pa organiziramo medrazredno tekmovanje v znanju iz obravnavanega področja.
2. Učenci lahko doma individualno izdelajo miselni vzorec glavnih idej nativistov oz. empiristov ter najpomembnejših predstavnikov.

Opomba

Učitelj lahko predvidi za izdelavo plakata dodatno šolsko uro ali pa uporabi plakat kot izhodišče za pogovor namesto razprave.

Delovni list 1

1. Naštej nekaj primerov dejavnosti iz vsakdanjega življenja in jih skušaj razložiti z vplivi dednosti oz. okolja na človekovo vedenje.

2. Ali bi zagovarjanje odločilnega vpliva dednosti oz. okolja na človekovo vedenje in doživljanje lahko imelo škodljive posledice za človeka oz. družbo? Utemelji.

3. Navedi primer iz zgodovine, kjer je nativistično pojmovanje imelo škodljive posledice. Kakšne?

4. Zamisli si družbo, ki bi vedenje razlagala samo s stališča vpliva dednosti. Kakšne bi bile njihove razlage za vedenje, kot je alkoholizem, kleptomanijo ipd.; na kakšnih temeljih bi oni postavili šolanje mladih ljudi? Ali bi bilo sploh smiselno imeti prevzgojne domove?

5. Sedaj se prestavi v vlogo raziskovalca in razmisli, kako bi se ti lotil nadaljnjega raziskovanja vplivov dednosti oz. okolja na človekovo vedenje in doživljanje? Pomagaj si z znanjem, ki si ga pridobil s področja psihološke metodologije!

Čustva

Psihologija

Učna tema: EMOCIONALNA ZANKA

Nataša Krošel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna, katera dogajanja pripeljejo do čustvenega odziva in kaj se dogaja po čustvenem odzivu; pridobljena spoznanja poveže z vsakdanjimi izkušnjami ter spozna možnost njihove uporabe v življenju; spozna in razume odnose med različnimi duševnimi procesi.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

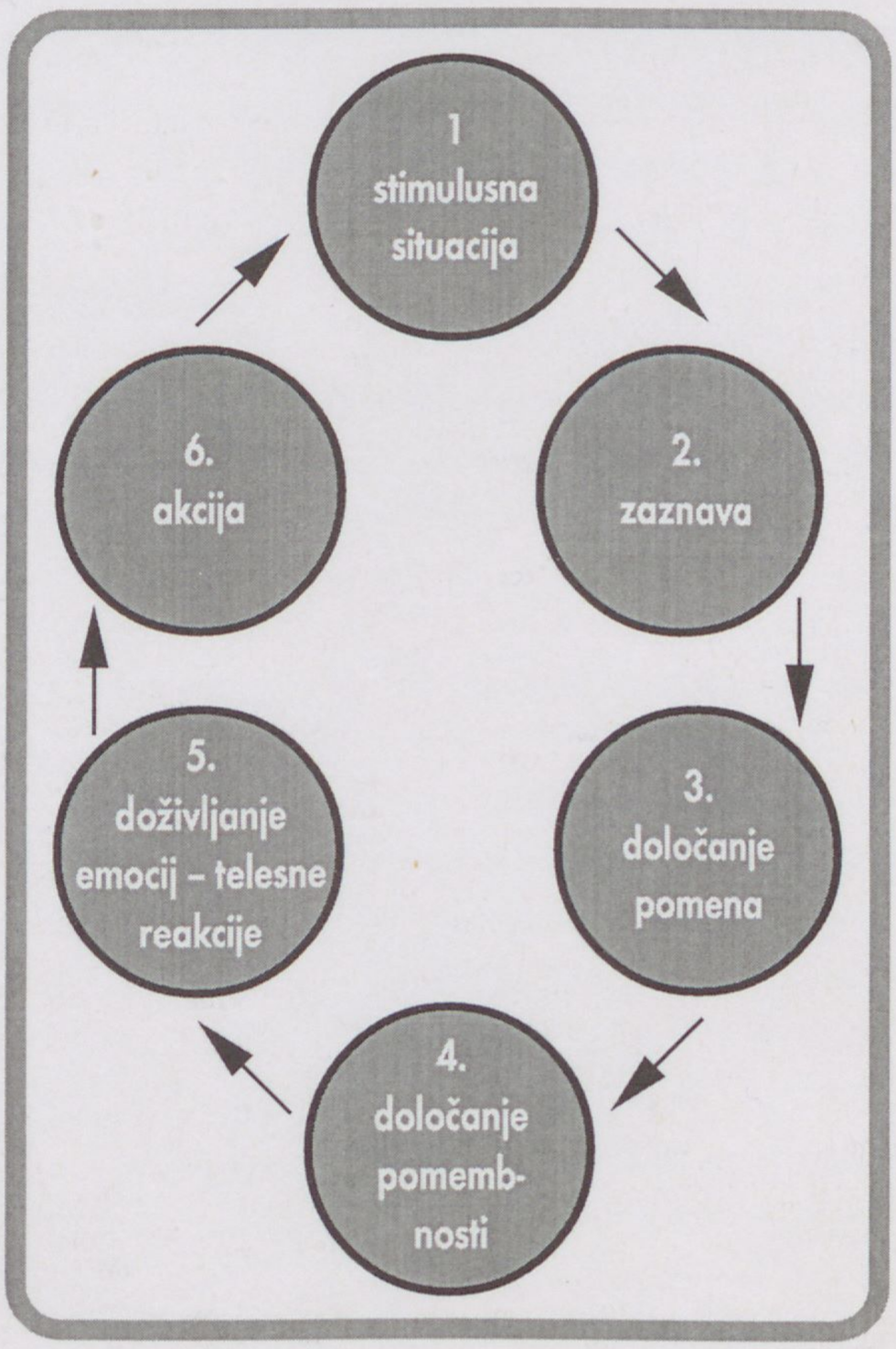
- ❒ *navesti in pojasniti dogajanja, ki pripeljejo do čustvenega odziva,*
- ❒ *navesti in pojasniti dogajanja, ki sledijo čustvenemu odzivu,*
- ❒ *pojasniti odnos med kognitivnimi, motivacijskimi in čustvenimi procesi oz. odnos med posameznikovo razlago situacije (določanje pomena), njegovimi željami, vrednotami (določanje pomembnosti) ter čustvenim odzivom,*
- ❒ *pojasniti funkcijo čustev,*
- ❒ *analizirati in interpretirati lastne čustvene odzive v konkretni življenjski situaciji na podlagi emocionalne zanke,*
- ❒ *pojasniti disfunkcionalne čustvene odzive.*

Metode poučevanja: razlaga, reševanje problema, pogovor

Oblike poučevanja: frontalna, individualna oblika

Teoretski okvir

Čustva se vedno javljajo kot izraz posameznikovega odnosa do sveta (Musek). Zato je smiselno, da jih pojasnimo v kontekstu odnosa posameznika do sveta. Pristop, ki ne pojasnjuje čustva kot nekaj, kar obstaja izolirano, samo po sebi, ampak upošteva tudi dogajanja, ki mu predhodijo in dogajanja, ki mu sledijo, nas pripelje do sklepa, da je vsako čustvo del kompleksnega mehanizma, ki ga je Moiso (1985, po Milivojević 1997) imenoval emocionalna zanka Milivojević (1997) pa emocionalni lok (podobno kot refleks pojasnimo z refleksnim lokom). Emocionalni lok zaobjema dogajanja, ki pripeljejo do čustvenega odziva, in dogajanja, ki mu sledijo. V tem loku je možno določiti nekaj ključnih segmentov.



Emocionalni lok je kompleksen kognitivno – emocionalno, fiziološki – behevioralni sklop.
Emocija je odziv posameznika na pomembno situacijo, ki ga motivira na ustrezno delovanje (na delovanje, ki ga adaptira na dano spremembo v zunanjem svetu). Kadar vedenje izhaja iz situacije, ki v posamezniku vzbuja neugodno čustvo, je cilj posameznika, da spremeni situacijo tako, da bi zopet vzpostavil skladnost med svojimi željami, vrednotami in zunanjim svetom. To pomeni, da posameznik lahko aktivno vpliva na situacijo (kot pri jezi in besu), zato da bi jo spremenil, ali se lahko umakne, izogne (s tem se opredeli za situacijo, ki mu bolj ustreza in v kateri je želena skladnost). Obstaja še tretja možnost – sprememba kognitivnih (drugačna razlaga situacije) ali motivacijskih procesov. Če so te akcije uspešne, prenehajo razlogi za doživljanje neugodnega čustva. Kadar je doživljanje ugodno, je adaptirano vedenje tisto, ki podkrepi in ojača spremembe, ki so v skladu z željami posameznika.

Viri in nadaljnje branje

Milivojević, Z. (1993). Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj začne uro z vprašanjem: "Ali ljudje v isti situaciji lahko doživljamo različna čustva?" V razpravi učitelj učence usmerja v navajanje primerov in utemeljevanje svojega mnenja.
Nato učenci v dvojicah rešijo naloge na DL I in nekatere odgovore predstavijo razredu. Če učenec ni razumel vprašanja ali ni znal na njega odgovoriti, ga učitelj z dodatnim pojasnilom in vprašanji, namenjenimi tudi ostalim učencem, vodi v smeri odgovora. Nekaj odgovorov napiše na tablo. Učitelj v hevrističnem pogovoru vodi učence v smeri opredelitve pojma emocionalni lok.

II. del: Učenci rešijo naloge na DL III. Sledi predstavitev nekaterih primerov in diskusija.

III. del: Vajo DL IV učitelj poveže s temo komunikacija kot primer za enega izmed vzrokov za konflikte med ljudmi in sklene s pogovorom o možnostih odpravljanja in reševanja tovrstnih konfliktov.

Pogovor

Glej: Strategija poučevanja.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

1. Ali ljudje ob istem dogodku lahko doživljamo različna čustva? Odgovor pojasnite.

2. Situacija:

Skupina otrok je igrala odbojko. Ko je Mojca zgrešila žogo, jo je Jani brcnil v nogo.

Odgovore na naslednja vprašanja vpisujte v ustrezni stolpec v tabeli.

a) Prvi stolpec: katera čustva bi Mojca lahko v tej situaciji doživljala? Poizkusite jih našteti čim več.
b) Drugi stolpec: predvidite, kako bi si v posameznem primeru Mojca razlagala dogodek.
c) Tretji stolpec: predvidite, zakaj se v posameznih primerih Mojca sploh čustveno odzove. (Kaj doživlja v posameznem primeru kot tako pomembno, da bi jo to lahko čustveno vznemirjalo?)
d) Četrti stolpec: predvidite, kaj bo v posameznem primeru verjetno storila.

Čustvo	Kako si Mojca razlaga situacijo?	Kaj ji je v tej situaciji pomembno?	Kaj stori?

2. S pomočjo izpolnjene tabele odgovorite na naslednja vprašanja:

a) Od katerega duševnega procesa je odvisno, katera čustva Mojca doživlja? Pojasnite.
b) Od katerega duševnega procesa je odvisno, ali se bo sploh čustveno odzvala? Pojasnite.
c) Od česa je odvisno, kako močno (intenzivno) bo Mojčino čustvo? Pojasnite.

Delovni list 2

1. Ana je zmenjena z Markom, da pride k njej domov. Marko zamuja že dvajset minut.

a) Napiši emocionalni lok za Ano, ki doživlja čustvo jeze.

2. Maja se je čustveno povsem sesula in ni končala šolanja, ker jo je fant pustil. Mislila je, da jo je zapustil, ker ni dovolj dobra za njega, in iz tega si je razlagala, da je slaba, grda, nezaželena, nekoristna. Mislila je, da je nikoli noben fant ne bo maral in sploh je on edini "tapravi". Ker se je počutila nezaželeno in slabo, se ni upala iti v družbo in je bila iz dneva v dan bolj osamljena in nesrečna.

a) Napiši emocionalni lok za zgoraj opisano situacijo.

b) Napiši emocionalni lok za primer, če bi si Maja, po primerno dolgem obdobju srčnih bolečin, rekla: "To, da te je Peter zapustil, ni znak, da je nekaj narobe s tabo. Čisto v redu si, draga moja. Peter te pač ni znal prav ceniti. Pravico ima do tega. Te bo pa cenil kdo drug."

c) Razmisli, pri katerih fazah v emocionalnem loku bi terapevt Maji pomagal ustvariti posamezne spremembe, zato da bi se bolje 'počutila v svoji koži' in da bi imela večje možnosti izbiranja konstruktivnega spoprijemanja z duševnimi obremenitvami?

3. Napiši posamezne faze emocionalnega loka za situacijo, ko si doživljal močna čustva!

Delovni list 3

1. Luka je, kmalu zatem ko ga je učiteljica opozorila, ker je motil pouk, dvignil roko in jo prosil, če gre lahko na stranišče. Profesorica ga je ostro zavrnila, ker je mislila, da jo zafrkava. Luka je jezno obsedel v klopi in do konca ure ni nič delal, ker je mislil, da se mu profesorica maščuje in se izživlja nad njim.

a) Interpretiraj dogodek.

2. Sestavite nadaljevanje zgodbe o Mojci in Janiju (DL 1), v kateri bo med njima prišlo do nesporazuma zaradi različnih razlag istega dogodka.

a) Kako bi Jani in Mojca lahko rešila nastali nesporazum?

3. Kakšen vpliv ima lahko različna razlaga istega dogodka na komunikacijo med ljudmi?

Učna tema:

KAKO ČUSTVA VPLIVAJO NA NAS

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo funkcije čustev in nekatere splošne značilnosti čustev, poglobijo razumevanje čustvenih procesov in znanje povežejo z lastnim doživljanjem.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem funkcije čustev, fiziološkega vzburjenja,*
- ❒ *navesti vrste fizioloških reakcij v stanju čustvovanja,*
- ❒ *opisati komponente subjektivnega doživljanja čustev,*
- ❒ *prepoznati pojav socialno nezaželenih in nezavednih čustev,*
- ❒ *analizirati vedenje ljudi v jezi,*
- ❒ *razviti ustreznejše strategije obvladovanja lastne jeze.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z učnim listom, analiza lastnih izkušenj, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna razlaga, individualna delo, delo v dvojicah

Teoretski okvir

Ob izvedbi te aktivnosti je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše vsebine:

- ❒ čustva so kompleksni psihični procesi, ki vsebujejo subjektivno doživljanje (vrednostna, jakostna, aktivnostna komponenta),
- ❒ čustva imajo pomembne funkcije: prilagoditvena (beg ali napad), usmerjevalna (približevanje in izogibanje) ter socialna (izražanje in prepoznavanje čustev),
- ❒ fiziološke spremembe v stanju čustvovanja so intenzivne in številne, čeprav se vseh ne zavedamo. Nekatere jasno občutimo (npr. razbijanje srca), nekaterih se nikoli ne zavemo (npr. spremembe v krvnem pritisku), nekatere so na zunaj vidne (npr. bledica, rdečica, tresenje rok), nekatere pa zaznamo samo sami (npr. cmok v grlu),
- ❒ nekatera čustva so socialno nezaželena, zato so lahko tudi nezavedna,
- ❒ čustva se lahko naučimo bolje obvladovati.

Viri in nadaljnje branje

Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Lamovec, T. (1984). Emocije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Gray, P. (1999). Psychology. New York: Boston College, Wort Publishers.

Gradivo in pripomočki

delovni list Kako čustva vplivajo na nas?

Strategija poučevanja

I. del: Učence razdelimo v dvojice in jim razdelimo delovni list Kako čustva vplivajo na nas. Izvedemo poljubno izbrano aktivnost in njeno vsebino povežemo s temo razlage.

II. del: Kako nam čustva koristijo? – funkcije čustev
S to aktivnostjo lahko učence dobro vpeljemo v razmišljanje o funkcijah čustev. Ko končajo s pisanjem, jih s pogovorom pripeljemo do tega, da sami najdejo funkcijo aktiviranja organizma in usmerjanja vedenja. Dodamo še funkcijo socialne regulacije, saj nam eksperija notranjih čustvenih stanj olajšuje medosebno komunikacijo.

III. del: Kako se čustva razlikujejo? – vrednotna in jakostna komponenta doživljanja čustev
Ta aktivnost učence vpelje v razmišljanje o komponentah subjektivnega doživljanja čustev (vrednotna, jakostna, aktivnostna).

IV. del: Skrita čustva – socialno nezaželena čustva
Negativna in socialno nezaželena čustva so pogosto tabuizirana, zato je ta aktivnost lahko dober način, kako se učenci lahko pogovarjajo tudi o teh pogosto nezavednih čustvih.

V. del: Telesni odzivi med čustvovanjem – fiziološke spremembe v stanju čustvovanja
Kratka aktivnost nam omogoča, da načnemo temo številnih fizioloških sprememb, ki nastopijo v stanju čustvene vzburjenosti.

VI. del: Kako čustva vplivajo na nas? – obvladovanje čustev/transfer jeze
Ko učenci preberejo zgodbo, izpeljemo pogovor z vprašanji in učence vodimo do spoznanja, da je prenašanje negativnih čustev na druge ljudi, v tem primeru gre za transfer jeze, lahko zelo krivično in povzroča medosebne konflikte ter slabša kakovost življenja. Če imamo dovolj časa, jih usmerimo tudi v iskanje afektivnih strategij, s katerimi bi lahko ustrezno predelali lastno jezo.

Pogovor

Pogovore učitelj izpelje ob podanih vprašanjih oziroma vprašanja oblikuje sam glede na cilj posamezne aktivnosti.

Alternativni didaktični prijemi

Učenci kot projektno delo poglobijo spoznavanje čustva jeze ter načine uravnavanja in obvladovanja tega čustva ter izdelajo zloženko Kako obvladovati jezo.

Opombe

Delovni list vsebuje več manjših aktivnosti, ki jih lahko poljubno uporabljamo med razlago različnih tem. Aktivnosti so uporabne pri uvodnih poglavjih o pomenu in vlogi čustev v našem življenju, pri pojmu nezavednih čustev, stresu in fizioloških spremembah v stanju čustvovanja, pri obravnavi osnovnih čustev (jeza).

Aktivnost je smiselno izvesti na začetku ure in šele nato nadaljevati s teoretskim okvirom razlage. Tako se učenci najprej poglobijo v lastno doživljanje in izkušnje, ki jih nato povežejo z znanjem iz psihologije.

Delovni list 1

Kako čustva vplivajo na nas?

1. Kako nam čustva koristijo?

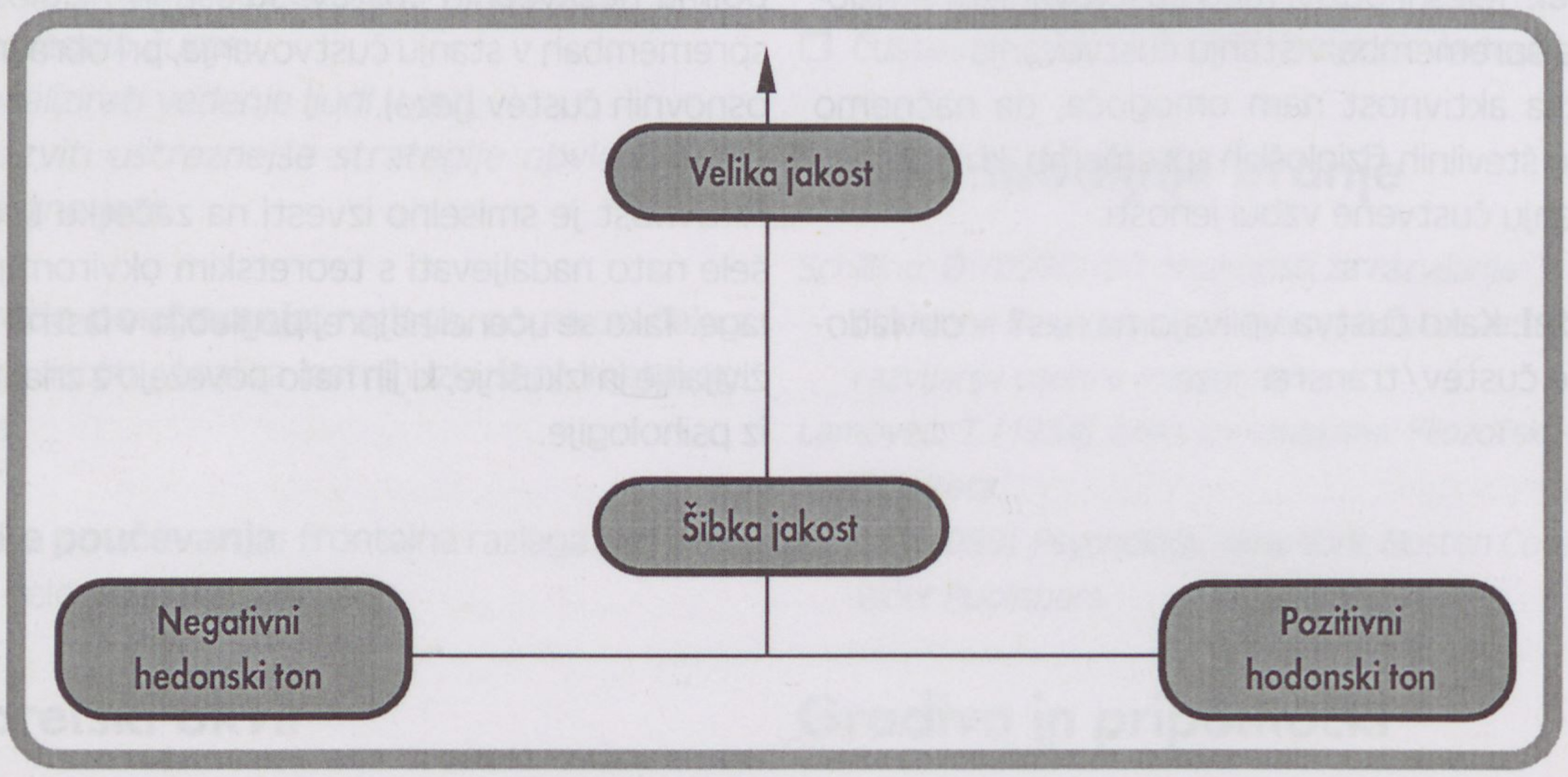
V naslednji aktivnosti boste razmišljali o tem, kako čustva vplivajo na nas. Čustva nam pomagajo delovati na mnogo načinov. Na primer: ali si iz strahu kdaj naredil/-a nekaj, kar te je obvarovalo resnične nevarnosti? Če je bilo tako, potem so tvoja čustva omogočila neko pametno dejanje.

Spodaj je seznam besed, ki označujejo različna čustva ali mešanice čustev, ki jih občutimo v različnih situacijah in stanjih. Izberite si eno ali dve čustvi in poskusite kratko razložiti, kako to čustvo oz. občutek vpliva na vaše vedenje in kako vam koristi.

zaljubljenost ..... groza ..... nemir ..... ponižanje ..... lepota ..... prijateljstvo ..... sreča
veselje ..... pričakovanje ..... preplašenost ..... smešnost ..... nezadovoljstvo ..... prezir
navdušenje ..... veselje ..... kesanje ..... zadovoljstvo ..... žalost ..... olajšanje ..... odpor
naveličanost ..... neodločenost ..... neumnost ..... ponos ..... apatičnost ..... osuplost ..... krivda
pogum ..... radovednost ..... bolečina ..... sovraštvo ..... strahospoštovanj e..... bes ..... mirnost
moč ..... upanje ..... potrpežljivost ..... predanost ..... zaskrbljenost ..... upanje ..... napetost
utrujenost ..... ljubezen ..... jeza ..... strah ..... ugajanje ..... razočaranje ..... varnost
panika ..... dolgočasje ..... gnus ..... vznemirjenje ..... nežnost ..... sramežljivost ..... zadrega

Kako se čustva razlikujejo?

Izberite katerihkoli deset čustev iz zgornje naloge in jih razporedite glede na hedonski ton in jakost, ki je za posamezno čustvo značilna. Napišite jih v spodnji diagram tako, da upoštevate obe značilnosti čustva hkrati (glejte vrisani primer).



Skrita čustva
Zdaj pomislite na samopomilovanje, pohlep, ljubosumje, zavist, samovšečnost.
Kako ta čustva vplivajo na vedenje?
Kakšne težave lahko povzročijo?
Ali jih smemo vedno izraziti oziroma pokazati navzven drugim ljudem?
Kaj je skupno vsem petim čustvom?

Telesni odzivi med čustvovanjem
Čustva so tesno povezana s telesnimi odzivi. Spodaj so našteti različni telesni odzivi. Napiši na ustrezne črte, pri katerih čustvih se lahko pojavljajo taki telesni odzivi.

solze	usta obrnjena navzdol
cmok v grlu	smeh
potne roke	stisnjene pesti
tresenje rok in nog	glasno bitje srca
rdečica na obrazu	sključena drža

Kako čustva vplivajo na nas?
Preberite zgodbo in odgovorite na vprašanja.
Amir je ravno končeval pisno nalogo na računalniku, ko je pritisnil napačno tipko in vse skupaj izbrisal. To ga je zelo vznejevoljilo in postal je jezen nase. Kljub temu je moral k naslednji uri. Napotil se je iz računalniške učilnice po hodniku. Izgubljen v mislih o svojem neumnem dejanju se je zaletel v Ksenijo, da so ji knjige zletele po tleh. Potem jo je grdo pogledal in zavpil: "Zakaj ne gledaš, kje hodiš?"
Katero je bilo Amirjevo prvo čustvo? Kaj je Amir verjetno premišljeval o sebi?
Kaj je Ksenija naredila, da se je Amir vedel tako do nje? Zakaj je Amir vpil na Ksenijo?
Kakšne so posledice takega vedenja za Amirja in kakšne za Ksenijo?

Spomnite se kake izkušnje iz vašega življenja, kjer ste se počutili podobno kot Ksenija v opisani zgodbi.

Poskušajte najti še primer situacije iz svojega življenja, ko ste se obnašali podobno kot Amir v opisani zgodbi.

Kadar doživljamo težavo ali spor, nas navadno prevzamejo močna negativna čustva, npr. jeza, strah, odpor. Zakaj je zelo pomembno, da si v takem stanju pridobimo nekaj časa, preden kaj rečemo ali ukrenemo?

Naštejte čim več načinov, kako lahko v takih trenutkih svojo jezo dobro obvladujemo.
Primer:
- ❒ štejemo do 10 ali do 100
- ❒ odmaknemo se iz napete situacije in nekajkrat globoko zadihamo
- ❒ _____
- ❒ _____
- ❒ _____

Učna tema: IZRAŽANJE ČUSTEV Z GLASOM

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem in pomen neverbalne komunikacije v medčloveških odnosih, še posebno pa bogato izražanje čustev z glasovnim izražanjem.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem neverbalne komunikacije,*
- ❒ *navesti različne načine neverbalne komunikacije,*
- ❒ *opisati različne komponente glasovnega izražanja čustev,*
- ❒ *oceniti življenjske situacije, kjer je jasno izražanje svojih čustev in dobro prepoznavanje čustvenih stanj drugih ljudi posebno pomembno.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z učnim listom, igranje z glasom

Oblike poučevanja: frontalna razlaga, individualna izvedba vaje in delo v parih, delo v manjših skupinah

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše vsebine:

- ❒ opredeliti pojem verbalne in neverbalne komunikacije,
- ❒ razložiti pomen treh kanalov komunikacije, ki jih hkrati sprejemamo v vsakdanji komunikaciji z drugimi ljudmi (verbalni – 7 %, glasovni 38 %, telesna govorica/neverbalna komunikacija – 55 %);
- ❒ navesti sestavine neverbalne komunikacije: mimika obraza, gibi oči in smer gledanja, kretnje rok, telesna drža in gibanje telesa, dotik in vonj, uporaba socialnega prostora itd.,
- ❒ navesti sestavine glasovnega izražanja: višina glasu (visoka, srednja in nizka), hitrost govora (velika, srednja, majhna), intonacija besed in stavka (poudarjanje besed v stavku, spuščanje in dvigovanje glasu, odsekanost v govoru, razvlečenost, monotonost), barva glasu (svetla, topla, nevtralna, hladna, temna, ipd.),
- ❒ poudariti pomen neverbalnih sporočil v vsakdanjem življenju – prvi razgovor ob zaposlitvi, prvo srečanje z neko osebo, vsakodnevni medosebni odnosi v družini, izražanje in prepoznavanje čustev v šolskih situacijah.

Viri in nadaljnje branje

Andrilović, V., Čudina, M. (1987). Osnove obče i razvojne psihologije. Zagreb: Školska knjiga.

Hockenbury, D., Hockenbury, S.(1997). Psychology. New York: Worth Publishers.

Zidar Tatjana (1996). Retorika. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Gradivo in pripomočki

delovni list 1

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj razdeli učencem delovni list 1 Izražanje čustev z glasom in jim poda skupno navodilo, ki je navedeno na tem listu. Učenci izvedejo

vajo 1 vsak za sebe, ker se tako najbolje ogrejejo in preizkusijo lastno izražanje čustev z intonacijo besed v stavku. (3 minute).

II. del: Učenci se razdelijo v skupine 4–5 učencev. Vajo 2 (višina glasu), vajo 3 (barva glasu) in vajo 4 (čustveno ozadje) učenci izvedejo v skupini drug za drugim, tako da eden govori in ostali poslušajo. Učitelj vodi izvedbo vaj tako, da vse skupine vedo, kaj morajo narediti, in da ne nastaja prevelik hrup, ki bi onemogočal delo v razredu (3 do 5 minut za izvedbo ene vaje).

III. del: Učitelj skupine povpraša, ali je kdo pokazal še posebno izrazit "igralski dar". Izbrane dijake zaprosimo, da svoj igralski talent še enkrat pokažejo pred vsem razredom. Pri tem seveda upoštevamo prostovoljnost takega nastopa (5 minut).

Pogovor

Vajo lahko končamo s skupno razpravo ob naslednjih vprašanjih za dijake:

- ❒ Kako se je z intonacijo spremenilo sporočilo?
- ❒ Katera čustvena stanja je čutiti pri govorcu, kadar uporablja nizko, srednjo ali visoko višino glasu?
- ❒ Katera barva glasu se povezuje s pozitivnimi čustvi?
- ❒ V katerih poklicih je spretnost govornega izražanja in obvladovanja glasu zelo pomembna? (poleg igralstva seveda vsi poklici javnega nastopanja, govorništva, pedagoški poklici ...)
- ❒ V katerih življenjskih situacijah nam glas posebno veliko izdaja o posameznikovih čustvih? (situacije prikrivanja lastnega čustva, konflikti ...)

Alternativni didaktični prijemi

Učitelj lahko izvede samo eno od vaj, kar je odvisno od razpoložljivega časa, ki ga lahko med predavanji nameni izvedbi takih vaj.

Opombe

Čas izvedbe je med 10 in 25 minutami, odvisno od števila izvedenih vaj in načina učiteljevega vodenja posameznih vaj. Ni priporočljivo vaje preveč časovno raztegniti.

Delovni list 1

Izražanje čustev z glasom

Da bi podoživeli bogastvo človeškega glasu in njegovo moč izražanja čustev, bomo izvedli nekaj vaj, s katerimi bomo preizkušali sporočilno vrednost intonacije, višine in barve glasu ter čustveno ozadje verbalnih sporočil.

Vaja 1

To vajo bomo izvedli za ogrevanje. Vsak sam na glas v skupini izgovarja spodnje povedi tako, da z intonacijo še posebno poudari krepko natisnjeno besedo.

Danes moramo nujno na sestanek.
Danes **moramo** nujno na sestanek.
Danes moramo **nujno** na sestanek.
Danes moramo nujno **na sestanek**.

Prinesi mi čim prej tisto knjigo.
Prinesi **mi** čim prej tisto knjigo.
Prinesi mi **čim prej** tisto knjigo.
Prinesi mi čim prej **tisto knjigo**.

Že dolgo razmišljam, kako naj ti to povem.
Že dolgo **razmišljam**, kako naj ti to povem.
Že dolgo razmišljam, **kako** naj ti to povem.
Že dolgo razmišljam, kako **naj ti** to povem.
Že dolgo razmišljam, kako naj ti **to** povem.
Že dolgo razmišljam, kako naj ti to **povem**.

Kako se z intonacijo spremenijo sporočila povedi?

Vaja 2

To vajo izvedete tako, da eden po eden v skupini izgovarja spodnje povedi, medtem ko ostali poslušajo. Najprej izgovorite poved s srednje visokim, nato pa z visokim in nizkim glasom.

Ti si to napravil?! To si mi napravil?!
No, Liza, no ... No, kako se pa vedeš!

Obvladaj stvar, besede bodo prišle same od sebe! (Kato)

Izkušnja ni tisto, kar se nam zgodi.
Izkušnja je, kar storimo s tistim, kar se nam zgodi. (S. Maclaine)

Naredi nekaj, o čemer si sanjal vse življenje, in doživel boš reči, o katerih nisi upal sanjati. (W. Springler)

Katera čustvena stanja je čutiti pri govorcu, kadar uporablja nizko, srednjo ali visoko višino glasu?

Srednja: _____

Nizka: _____

Visoka:

Vaja 3

V tej vaji bomo poslušali, kako lahko barva glasu – topla ali hladna, polna ali pusta, svetla ali temačna, živahna ali dolgočasna – spremeni čustveno ozadje sporočila. Medtem ko eden v skupini govori, ga ostali poslušajo in čakajo, da pridejo na vrsto. Spodnje povedi skušajte povedati s tako barvo glasu, da bodo izražale otožnost, bridkost, obupanost, liričnost, sadizem, porogljivost, posmehljivost.

Res vam verjamem!	Lepo napreduješ!
To si pa lepo povedal!	Ti mi boš to pokazal!
Ta naš predsednik!	S tem si me pa res razveselil!
Prinesi domačo nalogo!	Pridi sem!

Vaja 4

Tudi v tej vaji eden od dijakov v skupini govori, ostali poslušajo, zvrstijo se vsi dijaki v skupini.

Sedaj si predstavljajte, da ste pomemben igralec/-ka, ki mora v neki igri izreči samo en stavek. Ta stavek želite povedati tako, da se bo gledalcem vtisnil v spomin zaradi globokega čustva, ki ste ga znali z enim samim stavkom povedati.

Spodnje stavke torej skušajte z vsemi sredstvi glasovnega izražanja (intonacija, višina, glasnost, barva) oblikovati tako, da boste z njim izrazili naslednja čustva: nezadovoljstvo, jeza, ogorčenje, bes, nelagodje, strah, groza, ugodje, zadovoljstvo, veselje, sreča, prijateljstvo, zaljubljenost, ljubezen, ljubosumje, prezir, ponos, sram, brezskrbnost, privoščljivost, zlobnost.

Barve so zbledele, besede so pozabljene, ostala je melodija. (I. Cankar)

Vsota kotov v trikotniku je sto osemdeset stopinj.

Pomlad je najlepši del leta, saj je vse rastlinje nežno zeleno in polno sokov.

Tvoja nova obleka je nekaj posebnega.

Miselni vzorci predstavljajo novo metodo zapisovanja učnega gradiva.

Učna tema: IZRAŽANJE ČUSTEV Z MIMIKO OBRAZA

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem in pomen neverbalne komunikacije v medčloveških odnosih, še posebno pa bogato izražanje čustev z mimiko obraza.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem neverbalne komunikacije,*
- ❒ *navesti različne načine neverbalne komunikacije,*
- ❒ *pojasniti značilnosti obrazne mimike,*
- ❒ *oceniti življenjske situacije, kjer je jasno izražanje svojih čustev in dobro prepoznavanje čustvenih stanj drugih ljudi posebno pomembno.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z učnim listom, risanje

Oblike poučevanja: frontalna razlaga, individualna izvedba vaje in delo v parih, delo v manjših skupinah

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše vsebine:

- ❒ opredeliti pojem verbalne in neverbalne komunikacije; razložiti pomen treh kanalov komunikacije, ki jih hkrati sprejemamo v vsakdanji komunikaciji z drugimi ljudmi (verbalni – 7 %, glasovni 38 %, telesna govorica/neverbalna komunikacija – 55 %);
- ❒ navesti sestavine neverbalne komunikacije: mimika obraza, gibi oči in smer gledanja, kretnje rok, telesna drža in gibanje telesa, dotik in vonj, uporaba socialnega prostora itd.,
- ❒ poudariti pomen obrazne mimike: človeški obraz lahko po oceni raziskovalca Paula Ekmanna izrazi nič manj kot 7000 različnih izrazov. To nam omogoča izraziti izjemno bogato paleto različnih čustev oz. čustvenih stanj. Nekateri neverbalni izrazi obrazne mimike pri osnovnih (primarnih) čustvih so prirojeni in jih poznajo vse kulture (karikature, študije prepoznavanja osnovnih čustev pri različnih kulturah itd.),
- ❒ poudariti pomen neverbalnih sporočil v vsakdanjem življenju – prvi pogovor ob zaposlitvi, prvo srečanje z neko osebo, vsakodnevni medosebni odnosi v družini, izražanje in prepoznavanje čustev v šolskih situacijah.

Viri in nadaljnje branje

Andrilović, V., Čudina, M. (1987). Osnove obče i razvojne psihologije. Zagreb: Školska knjiga.

Hockenbury, D., Hockenbury, S. (1997). Psychology. New York: Worth Publishers.

Gradivo in pripomočki

delovni list 1

Strategija poučevanja

I. del: Učence povprašamo, kateri deli obraza so-

delujejo pri izražanju posameznih čustev, kateri deli obraza imajo največji pomen pri tem (običajno navajajo oči, usta, redkeje obrvi, čelo itd.).

II. del: Medtem ko razdelimo delovni list 1, jih zaprosimo, da se spomnijo, kako so različni čustveni izrazi predstavljeni na karikaturah.

III. del: Navodilo učencem: "Pred vami je list z 12 shemami človeških obrazov. Nos in oči so obrazom že vrisani, prikazan je tudi način, kako lahko vrišete obrvi in usta. S kombiniranjem različnih oblik obrvi in ust skušajte izraziti čustva, ki so napisana pod obrazom (jeza, strah, veselje, žalost, gnus, presenečenje, razočaranje, prezir, ljubosumje, ponos, sram, ljubezen). Če vam predvidene oblike ne zadostujejo za izražanje določenega čustva, si pomagajte s svojimi načini, s katerimi boste neko čustvo bolje prikazali. (5 minut)

IV. del: Sedaj primerjajte svoje risbe z risbami sošolcev.
Ali ste katero od čustev še posebno dobro narisali?
Katera čustva je bilo najteže prikazati z risbo?
Katera čustva laže izrazimo z risbo obraza (primarna, kompleksna)?

Pogovor

V skupnem pogovoru z vprašanji pripeljemo učence do naslednjih zaključkov:

- ❒ da človeški obraz lahko izraža izjemno veliko čustev,
- ❒ da imajo največjo izrazno moč na obrazu oči skupaj z obrvmi ter usta,
- ❒ da zelo dobro prepoznavamo in poimenujemo osnovna čustva, teže pa kompleksna.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

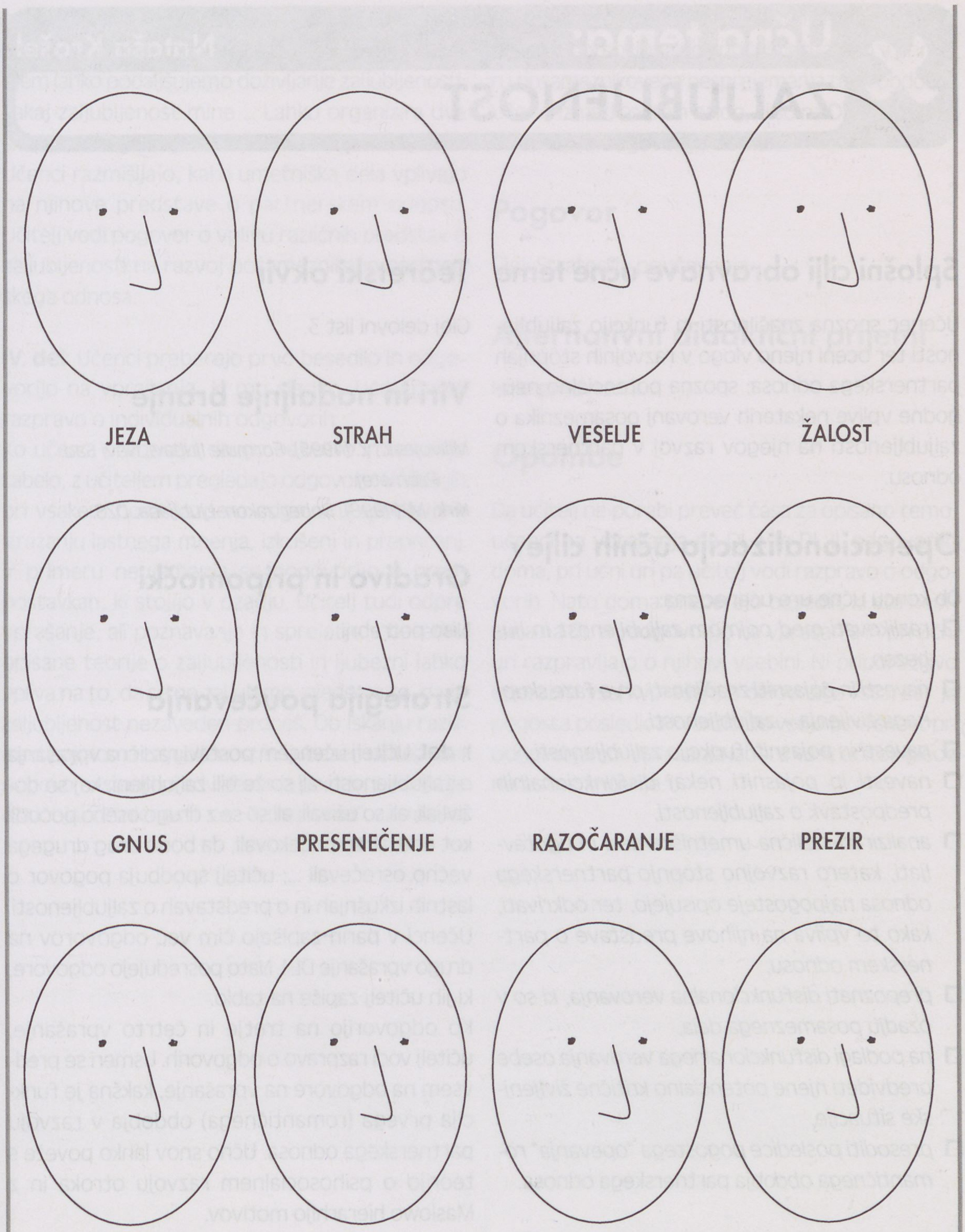
Kratko vajo lahko izpeljemo kot dopolnitev ali demonstracijo predavanja, saj zahteva malo časa za izvedbo. Na igriv način učenci spoznajo izredno izraznost človeškega obraza, ko z majhnimi spremembami v potezah obrvi in ust lahko spreminjamo čustveni izraz obraza.
Čas izvedbe: 10 minut

Delovni list

Poznavanje čustev z mimiko obraza

Pred vami je list z 12 shemami človeških obrazov. Nos in oči so vrisani, sami boste dodali obrazom obrvi in usta z naslednjimi oblikami:

S kombiniranjem različnih oblik obrvi in ust skušajte izraziti čustva, ki so napisana pod obrazom: jeza, strah, veselje, žalost, gnus, presenečenje, razočaranje, prezir, ljubosumje, ponos, sram, ljubezen. Če vam predvidene oblike ne zadostujejo za izražanje določenega čustva, si pomagajte s svojimi načini, s katerimi boste neko čustvo bolje prikazali. (5 minut)


JEZA
STRAH
VESELJE
ŽALOST
GNUS
PRESENEČENJE
RAZOČARANJE
PREZIR
LJUBOSUMJE
PONOS
SRAM
LJUBEZEN

Učna tema: ZALJUBLJENOST

Nataša Krošel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna značilnosti in funkcijo zaljubljenosti ter oceni njeno vlogo v razvojnih stopnjah partnerskega odnosa; spozna potencialno neugodne vplive nekaterih verovanj posameznika o zaljubljenosti na njegov razvoj v partnerskem odnosu.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *razlikovati med pojmom zaljubljenost in ljubezen,*
- ❒ *navesti in pojasniti značilnosti prve faze skupnega življenja – zaljubljenosti,*
- ❒ *navesti in pojasniti funkcijo zaljubljenosti,*
- ❒ *navesti in pojasniti nekaj disfunkcionalnih predpostavk o zaljubljenosti,*
- ❒ *analizirati različna umetniška dela in ugotavljati, katero razvojno stopnjo partnerskega odnosa najpogosteje opisujejo, ter odkrivati, kako to vpliva na njihove predstave o partnerskem odnosu,*
- ❒ *prepoznati disfunkcionalna verovanja, ki so v ozadju posameznega dela,*
- ❒ *na podlagi disfunkcionalnega verovanja osebe predvideti njene potencialno kritične življenjske situacije,*
- ❒ *presoditi posledice pogostega "opevanja" romantičnega obd*obja partnerskega odnosa.

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, avtorefleksija izkušnje

Oblike poučevanja: individualna, skupinska

Teoretski okvir

Glej delovni list 3.

Viri in nadaljnje branje

Milivojević, Z. (1995). Formule ljubavi. Novi Sad: Prometej.

Kirk, M. (1998). Dober zakon. Ljubljana: DZS.

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj učencem postavi različna vprašanja o zaljubljenosti: ali so že bili zaljubljeni; kaj so doživljali; ali so uživali; ali so se z drugo osebo počutili kot eno; ali so pričakovali, da bodo drug drugega večno osrečevali ...; učitelj spodbuja pogovor o lastnih izkušnjah in o predstavah o zaljubljenosti. Učenci v parih zapišejo čim več odgovorov na drugo vprašanje DL I. Nato posredujejo odgovore, ki jih učitelj zapiše na tablo.

Ko odgovorijo na tretje in četrto vprašanje, učitelj vodi razpravo o odgovorih. Usmeri se predvsem na odgovore na vprašanje, kakšna je funkcija prvega (romantičnega) obdobja v razvoju partnerskega odnosa. Učno snov lahko poveže s teorijo o psihosocialnem razvoju otroka in z Maslowo hierarhijo motivov.

II. del: Učenci rešijo DL II. Sledi razprava o posameznih trditvah. Učitelj izpostavi potencialno disfunkcionalna verovanja ter spodbuja učence k

predvidevanju možnih kritičnih situacij. Razpravo spodbuja z dodatnimi vprašanji: s kakšnim vedenjem lahko podaljšujemo doživljanje zaljubljenosti; zakaj zaljubljenost mine ... Lahko organizira dve skupini, ki zagovarjata različna mnenja.
Učenci razmišljajo, kako umetniška dela vplivajo na njihove predstave o partnerskem odnosu. Učitelj vodi pogovor o vplivu različnih predstav o zaljubljenosti na razvoj posameznika in partnerskega odnosa.

IV. del: Učenci preberejo prvo besedilo in odgovorijo na vprašanja, ki mu sledijo. Učitelj vodi razpravo o individualnih odgovorih.
Ko učenci preberejo drugo besedilo in izpolnijo tabelo, z učiteljem pregledajo odgovore. Učitelj jih pri vsakem posameznem odgovoru spodbuja k izražanju lastnega mnenja, izkušenj in prepričanj. V primeru neujemanja se pogovorijo o predpostavkah, ki stojijo v ozadju. Učitelj tudi odpre vprašanje, ali poznavanje in sprejetje v besedilu opisane teorije o zaljubljenosti in ljubezni lahko vpliva na to, da se ne zaljubimo, glede na to, da je zaljubljenost nezaveden proces. Ob iskanju razlik med pojmoma zaljubljenost in ljubezen učitelj vodi pogovor v smeri predvidevanja pozitivne funkcije obdobja resničnosti oz. "streznitve" za razvoj posameznika in partnerskega odnosa ter predvidevanja potencionalno kritičnih situacijah v primeru posameznikovega nesprejemanja tega obdobja.
Učenci izmed sedmih nalog, ki so na DL IV, izberejo tri in nanje odgovorijo doma.

Pogovor

Glej: Strategija poučevanja.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Da učitelj ne porabi preveč časa za opisano temo, učenci na vprašanja na DL I. in DL II. odgovorijo doma, pri učni uri pa učitelj vodi razpravo o odgovorih. Nato doma preberejo besedili, ki sta napisana na DL III., odgovorijo na vprašanja in pri učni uri razpravljajo o njihovi vsebini. Ni priporočljivo uporabiti vseh vprašanj z delovnega lista, ker je pogosta posledica kvantitete večja površnost pri odgovarjanju. Vprašanja izbere vsak učitelj glede na lastne kriterije.

Delovni list 1

1. Opišite svoje izkušnje in pojasnite svoje mnenje o zaljubljenosti.

2. Kaj mora majhen otrok (dojenček) dobiti ali občutiti pri starših, da bo zadovoljen ter da bo odrasel in se osamosvojil?

3. Razmislite, zakaj je dobro, da otrok dobi, kar potrebuje.

4. Ali opazite kako podobnost med odnosom mama – otrok in odnosom dveh zaljubljencev? V primeru pritrdilnega odgovora zapišite podobnosti, v primeru nikalnega zapišite razlike med odnosoma.

Delovni list 2

1. Ali spodnje trditve držijo?

❒ Nujni pogoj, da se odločimo za zakon, je zaljubljenost v partnerja. DA NE
❒ Če živimo s pravim partnerjem, smo v življenju srečni in blaženi. DA NE
❒ Pravo ljubezen vedno spremljajo močna čustva. DA NE
❒ Bolj ko smo zaljubljeni, bolj bomo v zakonu srečni. DA NE
❒ Konec zaljubljenosti pomeni, da partnerja nič več ne ljubimo. DA NE
❒ V partnerskem odnosu ne moremo biti zadovoljni, če v partnerja nismo bili nikoli zaljubljeni. DA NE
❒ Zaljubljenost lahko traja večno. DA NE
❒ Smisel življenja je ljubezen s partnerjem. DA NE

Pojasnite posamezne odgovore na zgoraj naštete trditve!

2. Ocenite vpliv posameznega verovanja na življenje posameznika ter predvidite njegove potencionalno kritične življenjske situacije.
3. Ali so razlike med zaljubljenostjo in ljubeznijo? Odgovor pojasnite.
4. Spodaj so v dvojicah naštete posamezne značilnosti. Kateri pol značilnosti bi pripisali zaljubljenosti in kateri ljubezni?

❒ idealiziranje ljubljene osebe (projekcija) / drugi se vidi tak, kot je (spoštovanje osebnosti)
❒ popolna obsedenost, kvaliteta prisilnega stanja / kvaliteta svobodne volje
❒ distanca do fantazij o partnerju / brez distance do fantazij o partnerju
❒ odločanje, izbira / avtomatizem, nezavednost
❒ stalna in močna čustva, čustvena ekstaza / šibka in občasno močna čustva
❒ zavedanje, da se lahko živi tudi brez partnerja / vtis, da se ne more živeti brez partnerja
❒ trajnost / ne traja dolgo
❒ popačeno prikazovanje sebe; trudita se, da bi ugajala in igrata vloge / pristnost, spontanost, poštenost; ne bojita se pokazati takšna, kot sta
❒ dopuščata in izražata različnost / živita v iluziji popolne skladnosti; izogibata se izražanju različnosti
❒ od partnerja zahtevata, da je to, kar sama potrebujeta / partnerju dopuščata, da je to, kar je
❒ podrejenost ali oz. in oblastnost / enakovrednost
❒ prizadevata si, da bi partnerja kar najbolj navezala nase, ga naredila nesamostojnega in nezmožnega življenja brez sebe / prizadevata si, da ima partner možnost osamosvajanja in oblikovanja lastne osebnosti

ZALJUBLJENOST	LJUBEZEN

Delovni list 3

Obdobje romantičnosti in obdobje resničnosti

S. Freud je izoblikoval eno izmed najbolj znanih teorij faz v razvoju otrokove osebnosti. Domneval je, da starše in otroke na vsaki stopnji čakajo določene "naloge". Če jih ne opravijo zadovoljivo, otrok tako v otroštvu kot v poznejšem življenju občuti posledice, saj se razvoj njegove osebnosti na določeni točki "ustavi". Razvojne faze otroštva in odraščanja imajo en sam cilj, da bi se otrok ločil od staršev in postal samostojna osebnost s svojim lastnim mišljenjem. M. Kirk govori o podobnostih tega procesa in procesa v zakonu ter pravi, da mora odrasel človek prehoditi enako pot, da pride do osamosvojitve in oblikovanja osebnosti v odnosu do najpomembnejše osebe v svojem življenju – navadno na poti, ki ji pravimo zakon. Zakon kot dinamično razmerje, ki se nenehno spreminja, primerja z leti od rojstva do odhoda od doma.

Če opazujemo, kako se zaljubljenca vedeta na začetku svoje zveze, vidimo, da obstaja veliko podobnosti z odnosom med materjo in otrokom. Mati, ki v naročju drži otroka, ga gleda z ljubeznijo v očeh, otrok pa ji to čustvo vrača. Tako tudi "blažena v objemu ležita" ljubimca. Celo njuno besedišče je podobno: otročje blebetanje, ljubkovalna imena, včasih pa samo neartikulirani glasovi zadovoljstva. Z nenehnim dotikanjem in ljubkovanjem podoživljata toplino, nežnost in ugodje otroštva. Podobno kot dojenček ne ve nič o zunanjem svetu in je srečen, samo da je ob materi, tako zaljubljenca vidita samo drug drugega; našla sta vsak svojo drugo polovico in njuna enakost ju združuje. Omamlja ju zaljubljenost sama, in to bolj kot omamljata drug drugega. Zaljubljenca, ki stapljata svoji osebnosti v eno, pogosto razvijata enake vrednote, zanimanja, navade, misli, občutenja in ideje. Temu po navadi pravimo "enost". Drug drugega nezmotljivo razumeta, kot mati razume svojega otroka. Poudarek je na njuni enakosti in pogosto sta slepa za morebitne razlike med njima. Ljubimca sta prepričana, da bo tako vse življenje, da bo popolnost večna. Te fantazije, ki jih rodi strast, so le trhla podlaga za zakon. Kljub temu pa so rožnate sanje, značilne za začetek razmerja, na pragu zakona včasih tako potrebne kot materino mleko, toplina in varnost za dojenčka v prvih dneh življenja (kot pri dojenčku, ki se "nauči" zaupati, da bo znal sprejemati in pozneje tudi vračati naklonjenost). Medeni tedni so obdobje, v katerem partnerja živita v idealnem svetu, zavarovanem in utrjenem pred kruto resničnostjo.Takšna idila, ki izključuje ves zunanji svet, je lahko trdna podlaga, na kateri se razmerje lahko razvija. Zadovoljujoče spolno življenje še dodatno pripomore k temu, da par najde svojo identiteto, se osamosvoji od prvotnih družin in začne tkati zakonske vezi.

Naloge prve stopnje partnerskega odnosa (zaljubljenost, romantika):

- ❒ Postaviti temelje razmerja, v katerem bosta drug drugega zadovoljevala, ljubila in podpirala.
- ❒ Razviti čut pripadnosti, zaupanja in vdanosti razmerju.
- ❒ Spodbuditi osamosvojitev od prvotnih družin in rast dveh posameznikov znotraj razmerja.
- ❒ Zagotoviti dovolj pozornosti za zaupanje in rast.

Težave nastopijo, kadar par obtiči v prvi fazi skupnega življenja. Terapevti uporabljajo za to stanje različne izraze: stopljenost, spojenost ali nediferenciranost. Partnerja, ki nista pripravljena napredovati s stopnje izključevanja zunanjega sveta in odvisnosti/oblastnosti, lahko svojo zvezo spremenita v zapor. Značilnosti takšnih parov so:

- ❒ poudarek na midva, ne na jaz;
- ❒ oklepanje enega ali obeh partnerjev;
- ❒ velik strah pred tem, da bi partner odšel;
- ❒ eden izmed partnerjev drugega čustveno "utaplja";
- ❒ čustveno izsiljevanje ob vsakem sumu "drugačnosti".

Kolikor večja in kolikor bolj nerealna so pričakovanja mladega para, toliko teže se sprijaznita z resničnostjo. Prvo znamenje, da je obdobje romantike v zatonu, je navadno spoznanje različnosti, ki se lahko izrazi tudi v obliki obtožbe: "Spremenil(a) si se!" Seveda se noben partner ni spremenil, samo spoznavati začneta drug drugega, tudi njuni "senčni" strani. To je dobro, pa naj nam je še tako težko. Ko se v razmerju pojavijo ovire, nezadovoljstvo in razočaranja, je čas, da partnerja izvesta kaj več drug o drugem in o samih sebi. Partnerja morata prepoznati in zavreči nerealna pričakovanja, saj ta samo zavirajo skupno življenje. Naj bo še tako težavno, naj se človek še tako oklepa partnerja, naj bo od njega še tako odvisen ali si ga še tako podreja, razmerje mora začeti rasti in dozorevati. To pa pomeni – podobno kot pri materi in otroku –, da se morata partnerja osamosvojiti. Če se eden ali oba trudita, da bi ohranjala "enost" in se izogibala nesoglasjem, ne bosta nikoli zares spoznala, kaj šele sprejela, niti samih sebe niti drug drugega. Razlike in konflikti pripomorejo k rasti razmerja.

Posameznik se v svoji nezrelosti poroči, da ga bo partner osrečil. Toda mora doumeti, da drug od drugega ne moreta pričakovati izpolnitev vseh potreb (da partner ni mati, ki intiutivno ve, kaj dojenček potrebuje, in ga zadovoljuje). Svoje razmerje morata razumeti kot odnos dveh enakovrednih odraslih oseb. Da to dosežeta, se morata oba naučiti priznavati svoje potrebe in se o njih pogovarjati. Naučiti se morata, na kakšne načine bosta reševala napetosti in nesoglasja ter hkrati ostala zbližana in povezana. Če oba partnerja dovolj dobro opravita naloge druge stopnje, si priznavata svojo različnost in sprejemata drug drugega kot samostojno osebnost, drug od drugega in od svojega partnerja pa ne pričakujeta nemogočega (da ga bo partner "osrečil", kot osreči mamica dojenčka).

1. Napišite "naslove" umetniških del (romani, pravljice, novele, filmi, slike, glasba), v katerih opisujejo romantično obdobje (obdobje zaljubljenosti) ali obdobje resničnosti (obdobje, ko partnerja nista več zaljubljena) v partnerskem odnosu.

ROMANTIČNO OBDOBJE	OBDOBJE RESNIČNOSTI

2. Presodite, katera sporočila so v ozadju posameznega dela.
3. Ocenite, katero obdobje je pogosteje opisano ter ocenite vpliv tega pojava (pogostega opisovanja).
4. Kritično presodite idejo o podobnosti prvega obdobja otroštva (0–1 leto) in obdobja romantičnosti v partnerskem odnosu.
5. Zamišljajte si, da bi imeli možnost izbrati med tem, da bi preživeli vse življenje v fazi romantičnosti ali v fazi resničnosti. Kaj bi izbrali? Pojasnite, zakaj ste se tako odločili. Opišite svojo predstavo poteka življenja za ta primer. Katere potrebe po Maslowi teoriji bi pretežno zadovoljevali? Odgovor pojasnite.
6. O problematiki, opisani v besedilu napiši razmišljujoči esej, ki naj vsebuje odgovore na naslednja vprašanja:

❒ Zapišite izhodiščno vprašanje ali problem besedila.
❒ Zapišite hipotezo ali odgovor na vprašanje.
❒ Poiščite v besedilu argumente, ki potrjujejo hipotezo, in jih zapišite.
❒ Kaj lahko na temelju predstavljenih hipotez in argumentov zaključimo? Zapišite posplošitev prebranega. (Prva štiri vprašanja so prirejena po A. Kompare: Shema za kritično branje teksta 1.)
❒ Napišite svoj odnos oz. svoja razmišljanja o hipotezah in argumentih, ki so predstavljeni v besedilu, ter jih podprite z lastnimi izkušnjami in poznanimi primeri iz življenja, literature ...

(povzeto: Kirk, 1998)

Zaljubljenost in ljubezen

Medtem ko ima zaljubljenost svojo jasno paradigmo, tako da omemba besede "zaljubljenost" izzove jasno mentalno predstavo v glavi zahodnega človeka, ostaja ljubezen zelo nejasen pojem, brez pozitivne definicije (kaj je, namesto kaj ni) in brez predstave, ki bi odslikavala njeno bistvo.
Številni miti (Eros, Tristan in Izolda, ...), ki so prepojili kolektivno nezavedno zahodnega človeka s predstavami o ljubezni pijanosti in ljubezni norosti, so močno povezali zaljubljenost z nečim, kar je po naravi neobvladljivo in iracionalno.
Ker je zaljubljenost psihični pojav, je treba poznati temeljne psihične mehanizme, ki v njej sodelujejo. Poznavanje teh mehanizmov omogoča razumevanje osnovne strukture in logike zaljubljenosti, s čimer se izognemo mistifikaciji. Najlaže jih je pojasniti, ko so zelo potencirani, kot je to v primeru tako imenovane "zaljubljenosti na prvi pogled". Najprej se lahko vprašamo, v koga se je posameznik zaljubil. Ali to osebo pozna? V tem primeru je jasno, da je ne more poznati. Kako se posameznik lahko zaljubi v nekoga, ki ga ne pozna? Ko bi odgovorili, da se je posameznik zaljubil v videz in obnašanje osebe, bi bili zelo blizu resnice. Popolna resnica je v tem, da se je posameznik zaljubil v določen pomen, ki ga pripisuje videzu in obnašanju določene osebe, ker je pogosto pravilo, da se videz osebe izenačuje z njenim značajem, z nevidnimi vidiki njene osebnosti. Posameznik ima občutek, da točno ve, kakšna je oseba: "Nekdo, ki tako izgleda in se tako obnaša, mora biti takšen in takšen."
Ko nekdo, ki se je zaljubil, reče, da oseba izgleda kot "princ iz sanj" ali "princesa iz sanj", to pomeni, da ima v svoji psihi predstavo o pravem partnerju. S to izjavo pove, da se je oseba popolnoma ujela s predstavo o pravem moškem ali o pravi ženski. V tistem trenutku, ko posameznik opazi neko pomembno podobnost osebe, katera se je pojavila pred njim, z vsebino lastne predstave o pravem partnerju, se sproži celokupen psihični mehanizem, ki sodeluje v procesu zaljubljanja. Tisti trenutek posameznik bliskovito projicira lastno predstavo o pravem partnerju na osebo, v katero se je zaljubil.

Projekcija je trenutna in nezavedna. Druga oseba služi kot žebelj, na katerega posameznik obesi svojo sliko iz nezavednega. Ker je projekcija trenuten in nezaveden proces, posameznik v svojem doživljanju druge osebe ne razlikuje med predstavo, ki jo je projiciral na osebo, ter samo osebo takšno kakršna je v stvarnosti. Ker posameznik enači stvarno osebo in lastno predstavo, lahko naredimo naslednji zaključek: zaljubljena oseba ne vidi realne druge osebe zaradi slike, ki jo projicira nanjo. Čeprav se posameznik ne zaveda teh procesov, se ti odražajo na nivoju njegovega doživljanja kot občutek, da mu je nepoznana oseba nekako poznana in blizu. Zato je v zaljubljenosti odnos do drugega samo privid, a stvarni odnos je odnos posameznika z lastnimi idealnimi predstavami.

Iz te analize nezavednih psihičnih procesov, ki sodelujejo pri zaljubljanju, lahko izpeljemo še nekaj pomembnih zaključkov:

- ❒ Zaljubljenost ni odnos, ki je zasnovan na realnosti. Ker zaljubljena oseba ne pozna drugega takšnega, kakršen je v realnosti, je zaljubljenost odnos privida, odnos z lastno nezavedno predstavo, ki je prelepljena prek druge osebe.
- ❒ Posameznik doživlja osebo, v katero se zaljubi, kot pravega in idealnega partnerja. Posameznik ima vtis, da je v popolnosti našel prav to, kar je iskal, ker se to, kar išče (vsebina predstave o pravem partnerju), popolnoma ujema s tem, kar je našel (vsebina predstave o pravem partnerju, ki se zaradi projekcije odslikava na osebi, v katero je zaljubljen).
- ❒ Zaljubljenost je čustvo, ki ima največjo moč. To je posledica psihološkega dejstva, da se partner doživlja kot najpomembnejši, edini pravi in edini možen. To tudi pojasnjuje maksimalno moč neprijetnega doživljanja v primeru, ko so srečanja s partnerjem ovirana ali ko naklonjenost ni vrnjena.
- ❒ Zaljubljenost je stanje, a ne proces. Medtem ko je stvarna interakcija z drugo osebo vedno proces, je zaljubljenost odnos, ki je v osnovi stanje. To stanje zaljubljenosti posameznik doživlja kot prezaposlenost z mislimi, fantazijami in spomini na osebo, v katero je zaljubljen (oz. verjame, da je prezaposlen z osebo, v katero je zaljubljen). To, kar ga obseda, ni druga oseba, ampak lastna nezavedna predstava o "pravem" partnerju in o "pravi" ljubezni, ki je samo poosebljena v liku osebe, v katero je zaljubljen. Prav zaradi te obsedenosti z lastnimi psihičnimi vsebinami ima zaljubljenost lastnost prisile in izgube svobode v opravljanju z lastnimi postopki.

Medtem ko ima zaljubljenost svojo paradigmo tako, da omenjanje besede "zaljubljenost" izziva jasno mentalno predstavo v glavi zahodnega človeka, ljubezen ostaja zelo nejasen pojem, brez predstave, ki bi odrazila njeno bistvo.

Temeljna razlika med zaljubljenostjo in ljubeznijo je v odnosu do realnosti. Medtem ko v zaljubljenosti slika drugega ne ustreza resničnosti njegove osebnosti, se v resnični ljubezni drugi vidi takšen, kakršen je v resnici. Izkrivljenje realnosti v zaljubljenosti je povezano s posameznikovo nejasno sliko o samem sebi, z njegovo neizgrajeno identiteto in z nesprejemanjem samega sebe. Nasprotno temu je v ljubezni zavedanje o tem, kakšen je partner v realnosti, povezano s posameznikovo izgrajeno identiteto, z njegovo realno sliko o sebi in z njegovim sprejemanjem sebe.

Druga bistvena razlika med ljubeznijo in zaljubljenostjo je povezana z posameznikovim doživljanjem lastnega stanja. V zaljubljenosti ima posameznik doživljaj, da je sila zaljubljenosti močnejša od njega, da upravlja z njegovimi odločitvami in da se ji ne more upreti. Če se poskuša izogniti lastni zaljubljenosti, odkrije, da ima kvaliteto prisilnega stanja.

1. Preglejte tabelo, ki ste jo izpolnili pri 7. nalogi na DL I, in ugotovite, ali se še vedno strinjate z razporeditvijo značilnosti, ki ste jih pripisali zaljubljenosti oz. ljubezni.
2. O problematiki, opisani v besedilu napišite razmišljujoči esej, ki naj vsebuje odgovore na naslednja vprašanja:

Psihologija

- ❒ Zapišite izhodiščno vprašanje ali problem besedila.
- ❒ Zapišite hipotezo ali odgovor na vprašanje.
- ❒ Poiščite v besedilu argumente, ki potrjujejo hipotezo, in jih zapišite.
- ❒ Kaj lahko na temelju predstavljenih hipotez in argumentov zaključimo? Zapišite posplošitev prebranega. (Prva štiri vprašanja so prirejena po A. Kompare: Shema za kritično branje teksta 1.)
- ❒ Napišite svoj odnos oz. svoja razmišljanja o hipotezah in argumentih, ki so predstavljeni v besedilu, ter jih podprite z lastnimi izkušnjami in poznanimi primeri iz življenja, literature ...
- ❒ Kritično presodite trditev, da obstaja možnost, da se drugi vidi takšen, kakršen je v resnici (npr: primer poznane osebe, ki jih različni posamezniki – vrstniki, starejši, mlajši ... različno vidijo. Katero vidinje je resnično? Ali lahko posameznik vidi sam sebe takšnega, kakršen v resnici je?
- ❒ Primerjaj besedili obeh avtorjev.
- ❒ Ali je branje besedil vplivalo na spremembo vašega mnenja o zaljubljenosti? Napišite in pojasnite svoje mnenje o zaljubjenosti (altrnativna oblika izvedbe: pojasnite in izmenjajte misli v manjši skupini in poročajte sošolcem).

(povzeto: Milivojević, 1995)

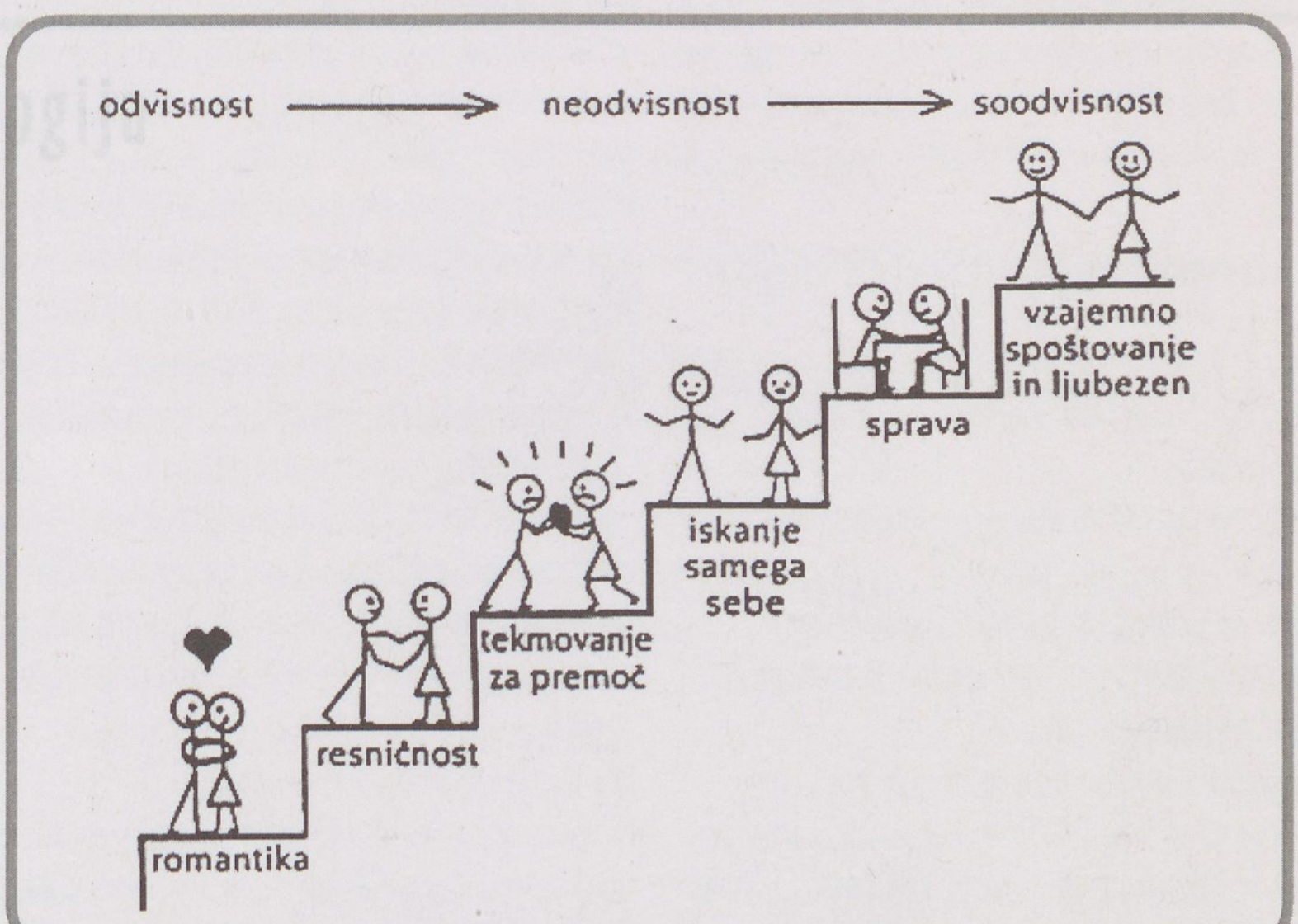
Delovni list 4

1. Nataša in Brane sta noro zaljubljen par. Nataša je prepričana, da bo to doživljanje popolne sreče trajalo večno. Ko je sama doma sanjari le o njem in ko ga zagleda, kar vzdrhti od sreče. Zadnji teden pa je postala zaskrbljena. Že dvakrat se ji je zgodilo, da v navzočnosti Braneta ni doživljala tako močnih čustev. S tesnobo v srcu se sprašuje, ali ni to začetek konca njune ljubezni.

a) Presodite, katera verovanja so v ozadju Natašine tesnobe.

b) Predvidite potencionalno kritične življenjske situacije v odnosu z moškim, če Nataša ne bo spremenila svojih verovanj.

2. Teorijo razvojnih stopenj partnerskega odnosa L. Kovacsove (skica je narisana po zamisli D. Morrod) primerjajte in pojasnite z Maslowo teorijo.



3. Komentirajte trditev: "'Naloga' prvega obdobja partnerskega odnosa je enaka 'nalogi' prve stopnje psihosocialnega razvoja po Eriksonovi teoriji (razvoj zaupanja)." Odgovor pojasnite.
4. Komentirajte trditev, da je mit o Tristanu in Izoldi vplival na današnje pojmovanje ljubezni med partnerjema? Odgovor utemeljite.
5. Ovrednotite vplive pogostega opevanja romantičnega obdobja partnerskega odnosa.
6. Presodite, na kateri predpostavki je zasnovana trditev, da razlike in konflikti pripomorejo k rasti posameznika in odnosa.
7. Na podlagi prebranih besedil komentirajte trditev: "Ko nas nekdo privlači, je za tem ideja o izkoriščanju."
8. Napišite esej z naslovom: Zaljubljenost – odrešitev ali 'nujno zlo' ali ...

Motivacija

Psihologija

Učna tema: ZUNANJA IN NOTRANJA MOTIVACIJA

Nataša Krošel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume pojma zunanja in notranja motivacija. Razume povezanost med zunanjo in notranjo motivacijo ter učnim uspehom; analizira strukturo lastne motivacije; spozna, možnosti samomotiviranja; spozna kaj ga motivira, da bo lahko motiviral sam sebe.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *opredeliti in pojasniti pojem notranja in zunanja motivacija,*
- ❒ *organizirati empirične izkušnje v klasifikacijcke sheme,*
- ❒ *razlikovati notranjo in zunanjo motivacijo,*
- ❒ *analizirati in interpretirati vrsto motivacije v konkretni življenjski situaciji,*
- ❒ *odkrivati oblike samomotiviranja,*
- ❒ *oceniti lastno vrsto motivacije za posamezen predmet v šoli in načrtovati smiselno obliko samomotiviranja.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, samoevalvacija, reševanje problema

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Razlikujemo dve vrsti motivacije: zunanjo in notranjo. Pri zunanji ne naredimo nečesa zaradi sebe, temveč zato ker pričakujemo nagrado (npr. priznanje sošolcev, dovoljenje staršev za nočno zabavo) ali pa ker bomo na neki način kaznovani, če tega ne naredimo (npr. manj priznanja, manj zabave). Pri motivaciji iz notranjih vzrokov nekdo naredi nekaj, ker ga privlači to narediti ali se tega učiti. Delovanje ali naloga ga fascinirata (pomislite npr. na sceno s kasete, ki prikazuje pevca, kako vadi pod tušem). "Plačilo" je že v ukvarjanju z introvertirano nalogo. Notranja motivacija je pogosto močnejša pogonska moč kot zunanja motivacija. Učenec se bo bolj zavzeto učil, če bo nad temo navdušen, kot pa če mu bo pomembno le to, da ne bo dobil slabe ocene. Možno pa je tudi, da postane zunanja motivacija notranja motivacija. Včasih se to zgodi zaradi okolja, npr. če nam osebe v naši neposredni bližini nenehno govorijo, da neko stvar zelo dobro delamo, se nam razvije veselje do te dejavnosti. Prav tako je možno, da samovoljno, torej s samomotivacijo, razvijemo iz zunanje notranjo motivacijo.

Poznamo dve obliki samomotivacije: zunanjo in notranjo. Zunanje se motiviramo tako, da se nagradimo z nečim prijetnim (npr. obisk kina ali preprosto odmor, potem ko smo se določen čas učili). Zunanja samomotivacija je zelo primerna, da se kratkoročno motiviramo (npr. ko postane učenje manj prijetno ali naporno, nam lahko majhna nagrada pomaga premagati oviro). V primeru notranje samomotivacije pa razvijemo veselje do učenja samega. Dobra možnost, da se spoprimemo z nezanimivimi učnimi situacijami, je, da poiščemo povezave s področji, za katera se notranje zanimamo. Glede na to, za katera področja se notranje zanimamo, lahko najdemo

popolnoma različne povezave s tem, kar bi se želeli učiti (npr. učite se francoščino, in ker radi poslušate glasbo, vključite francoske šansone v svoj program učenja). Povezave so lahko zelo nenavadne (npr. povezava med psihologijo in fiziko ali matematiko in druženjem z nam ljubo osebo) (povzetek: Bettinger, Mandl, 1992, str. 20–30)

Viri in nadaljnje branje

Beitinger, G., Mandl, H. (1992). Spodbude za nadaljnje učenje, Maribor: Doba.

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj začne uro z vprašanji: "Zakaj se učijo? Zakaj se prizadevajo dobiti določeno oceno? Ali so se že kdaj katerega od predmetov (ali karkoli v življenju) učili z veseljem? Zakaj so se prizadevali pri omenjenih predmetih ali dejavnostih ..." Odgovore zapisuje na tablo. Ko zberejo odgovore, učitelj po potrebi doda še nekaj možnih motivov. Učenci v manjših skupinah ugotavljajo, po katerih skupnih značilnostih bi lahko odgovore združili v dve skupini. Posamezne skupine poročajo o svojih ugotovitvah. Učitelj odgovore zapisuje na tablo. Če učenci motivov niso razdelili glede značilnosti notranje in zunanje motivacije, jih sam razvrsti v dva stolpca ter jih vpraša, v čem je bistvena razlika med motivi, ki so zapisani v posameznem stolpcu. V hevrističnem pogovoru vodi učence v smeri opredelitve pojma zunanja in notranja motivacija. Učenci navajajo primere.

II. del: Individualno delo: učenci rešijo DL I, sledi frontalna izmenjava izkušenj in pogovor.

III. del: Učenci s pomočjo učiteljevih vprašanj, opisanih primerov in razprave razmišljajo o tem, ali se lahko in kako se lahko samomotiviramo. Sledi reševanje DL II in nato izmenjavanje idej.

Pogovor

Glej: Strategija poučevanja.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Brez posebnih opomb.

Delovni list 1

Kako sem motiviran?

1. Napišite, kaj naredite iz notranjih pobud, ker vas ta dejavnost navdušuje in posebno privlači? Napišite vse, kar vam pride na misel v zvezi s tem.

2. Kaj naredite iz zunanjih pobud, to pomeni, da vam gre bolj za nagrado (npr. priznanje prijateljev) ali pa se želite le izogniti kazni (npr. prijatelji se vam bodo posmehovali ali vas ne bodo sprejeli).

3. Razporedite na spodnji lestvici svoje najpomembnejše cilje? Razporedite tudi posamezne šolske predmete.

notranja motivacija mešana motivacija zunanja motivacija

Delovni list 2

Samomotivacija

1. S čim prijetnim bi se lahko (po opravljenem učenju) nagradili, ko vam postane učenje manj prijetno ali naporno?

Gradim most k notranji motivaciji.

2. Če ste za učenje posameznih predmetov bolj zunanje motivirani, vas prosim, da si poiščete povezave s področji, za katera se notranje zanimate. Poglejte še svoja notranje motivirana dejanja, ki ste jih zapisali pri prvem vprašanju na DL I in pustite svoji fantaziji prosto pot.

Če ste s katero od zgoraj napisanih povezav zadovoljni in če se vam zdi realna, razmislite, če ste jo pripravljeni uresničiti. Napravite načrt "vpeljevanja spremembe" v svoje učenje. Napišite kratko poročilo, ki naj vsebuje vaše izkušnje in mnenje o razvijanju notranje motivacije (prirejeno po Beitinger, Mandl).

Delovni list 3

1. Janez dela v službi, ki pogosto zahteva stike s tujimi partnerji. Angleščina mu je vedno delala preglavice. Ni se je rad učil. V podjetju zahtevajo, da gre na tečaj angleškega jezika v Anglijo. Janez ima odpor do študija, čeprav ve, da zaradi zahtev na delavnem mestu to mora storiti. Svoj prosti čas, ki ga ima ob službi vedno premalo, zelo rad preživlja skupaj z ženo in otroki. Čez nekaj dni si zamisli naslednjo rešitev: V Anglijo bo šel skupaj z družino. Sedaj mu misel o študiju ni več tako neprijetna, saj se veseli prostega časa, ki ga bo zaradi študija preživel z družino.

a) Kakšno vrsto motivacije gradi Janez na opisani način? Odgovor pojasnite.

2. Alenka je učenka tretjega letnika srednje šole. Zelo uspešna je pri družboslovnih predmetih, še posebno pri sociologiji in psihologiji. Rada prebira knjige s tovrstno vsebino in uživa v razpravah o različnih vprašanjih iz teh področij. V redovalnici se petke kar vrstijo. Toliko bolj velike probleme pa ima pri matematiki, kemiji in fiziki. Zaradi teh predmetov iz letnika v letnik ne ve, ali ji bo uspelo napredovati. Komaj čaka, da bo končala srednjo šolo in se vpisala na študij, ki jo veseli. Raje je z Urošem, kot da se uči matematiko. Urošu pa prav na tem področju uspeva. Brez prevelikega truda dobi dobro oceno.

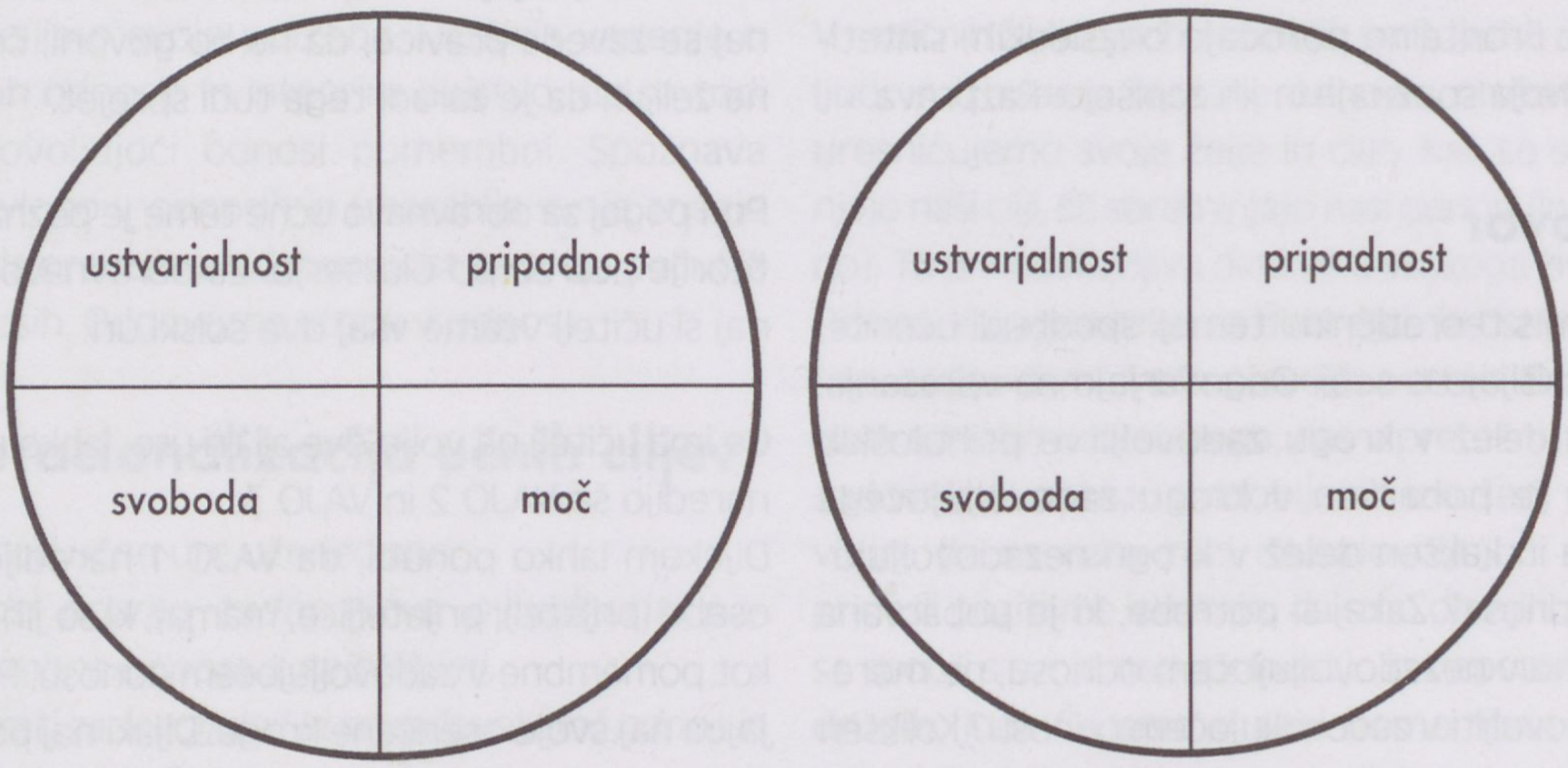
a) Pojasnite vrsto Alenkine motivacije (zunanja ali notranja) pri posameznih predmetih.
b) Napišite tri možnosti Alenkine samomotivacije.
c) Kako bi Alenka lahko razvila večje veselje do učenja matematike (notranjo motivacijo)?

Delovni list

VAJA 1: Zadovoljujoč odnos

Navodila: Prikličite si v misli zadovoljujoč odnos /A/ z vam zelo pomembno osebo. Prikličite si še en nezadovoljujoč odnos /B/.

Spodnja kroga sta razdeljena na 4 polja. Vsako polje predstavlja eno psihološko potrebo. V vsakem krogu pobarvajte tisti del vsake četrtine, ki je v izbranem odnosu zadovoljena. V celoti pobarvana četrtina pomeni, da si v tem odnosu to potrebo popolnoma zadovoljujete. Neosenčen delež pomeni vaše želje, ki še niso izpolnjene.



DOBER ODNOS /A/ SLAB ODNOS /B/

V katerem odnosu ste bolj zadovoljeni oz. zadovoljni?

Katere potrebe imate bolj zadovoljene? Zakaj vztrajate v nezadovoljujočem odnosu? Kaj bi se zgodilo, če ga prekinete? Ali si tega želite? Katero potrebo si zadovoljujete v slabem odnosu? Ali je slab odnos za vas tudi pomemben?

Zakaj je pomemben dober odnos?

Zapis sklepnih misli te vaje:

VAJA 2: Pomembni odnosi

Dopolnite tabelo z ustreznimi znaki in napišite sklep.

Legenda:

+ imam dobro zadovoljeno potrebo, ++ imam zelo dobro zadovoljeno,
– nimam zadovoljene potrebe, –– zelo slabo zadovoljeno

	Odnos s starši	Odnos z najboljšim prijateljem	Odnos s sošolci	Odnos s kolegi	Odnos z učitelji
Pripadnost					
Moč					
Svoboda					

VAJA 3: Vsak odnos mi daje priložnost, da se nekaj naučim

Napišite seznam petih ljudi, s katerimi imate dober odnos, in petih ljudi, s katerimi imate "slab" odnos. Pri vsaki osebi napišite, kaj ste se naučili od posamezne nje, katero izkušnjo ste si pridobili pri srečanju z vsako od njih. Sklep:

Oseba	Kaj sem se naučil od te osebe?

Učna tema: INTERESNI TIPI

Tomaž Skrbinšek

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna teorijo osebnosti, ki daje poudarek na življenske interese posameznika.[1]

Operacionalizacija učnih ciljev

Po končani vaji učenec zna:

- ❒ *opredeliti šest interesnih tipov,*
- ❒ *spozna, kateremu (katerim) interesnemu tipu je sam najbližje,*
- ❒ *oceniti, v kolikšni meri se rezultati vaje ujemajo z rezultati SDS,*
- ❒ *določiti svoje mesto glede na razred oziroma spol.*

Metode poučevanja: samorefleksija (vprašalnik) rešuje vsak dijak individualno

Oblike poučevanja: individualna

Teoretski okvir

Sprangerjeva teorija osebnosti se nanaša na šest interesnih področij: umetnost, politika, ekonomija, znanost, sociabilnost ter religija. Spranger meni, da pri večini ljudi prevladuje določeno interesno področje, ki se kaže v dejavnosti. Ta je lahko aktivna: ukvarjanje na umetniškem področju, v znanosti itd. Po drugi strani pa je lahko posameznik dober poznavalec nekega področja, npr. religije.

V okviru danih možnosti se interesi zadovoljujejo že v VVO, v osnovni šoli (interesne dejavnosti), pozneje pa tudi v srednji šoli. Prav tako je pomembna lastna angažiranost tudi zunaj tega, kar je ponujeno v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.

Nadaljnje branje in viri

Lamovec, T., Musek, J, Pečjak V. (1975). Teorije osebnosti. (zbirka Misel in čas) Ljubljana : CZ.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: DDU UNIVERZUM

Gradivo in pripomočki

1. vprašalnik preferenc za vsakega dijaka
2. šifrant točkovanja
3. tabela za vnašanje skupinskih rezultatov
4. vsaj en računalnik s programskim paketom Excel ali Word

Profesor razdeli dijakom vprašalno polo, šifrant ter tabelo skupinskih rezultatov. Dijaki napišejo (po želji) ali ime in priimek ali šifro.
Dijaki obkrožijo spol (M ali Ž). Profesor na tablo nariše primer in pokaže, kako naj dijaki označijo svojo odločitev in poda ustno navodilo:
"Na odgovorni poli imate listo s 66 pari. Pri vsakem paru se odločite za eno izmed obeh možnosti in v kvadratek, ki je bliže izbrani možnosti, vpišite znak X. Odločajte se glede na to, kaj (ali kdo) od ponujenih možnosti bi raje bili."

Vsak dijak se opredeli za eno izmed dveh možnosti pri 66 alternativah. Nato s pomočjo šifranta izračuna potrebne vsote. Sledi sestavljanje skupinske tabele.

[1] *Prepoznava lastnih interesov je pomembna pri odločitvi glede nadaljnjega študija (izbira maturitetnih predmetov, univerzitetnega programa ter končno poklicne usmerjenosti). Priporočeno je, da vajo izvajamo skupaj s vprašalnikom SDS in poprejšnjim obravnavanjem Sprangerjeve teorije osebnosti.*

Skupinske rezultate dobimo tako, da vsak dijak pove svojo šifro (priimek) ter izračunane vsote. Dobimo matriko z dimenzijama N = število dijakov, M = 20 (šifra, spol + 18 vsot).
Vse te podatke lahko vnesemo v programski paket EXCEL, ki tudi omogoča izračunavanje vsot, sredin ter standardnega odklona. Prav tako lahko rangira po posameznih postavkah, npr. Umetnost – skupaj; politika – domači, teoretični – tuji itd. EXCEL tudi ponuja možnost grafičnega prikaza skupinskih rezultatov.

Strategija poučevanja

Pri pouku psihologije obravnavamo Sprangerjevo teorijo osebnosti. Učenci:

- ❒ navedejo po nekaj osebnosti za vsak interesni tip iz domačih logov ter iz tujine,
- ❒ ocenijo pomembnost poznavanja lastnih interesov pri študijskih in poklicnih usmeritvah.
- ❒ Profesor razdeli dijakom vprašalno polo, šifrant ter tabelo skupinskih rezultatov. Dijaki napišejo (po želji) ali ime in priimek ali šifro.
- ❒ Dijaki obkrožijo spol (M ali Ž). Profesor na tablo nariše primer in pokaže, kako naj dijaki označijo svojo odločitev, in poda ustno navodilo:
  "Na odgovorni poli imate listo s 66 pari. Pri vsakem paru se odločite za eno izmed obeh možnosti in v kvadratek, ki je bliže izbrani možnosti, vpišite znak X. Odločajte se glede na to, kaj (ali kdo) od ponujenih možnosti bi raje bili."
- ❒ Vsak dijak se opredeli za eno izmed dveh možnosti pri 66 alternativah. Nato s pomočjo šifranta izračuna potrebne vsote. Sledi sestavljanje skupinske tabele.
- ❒ Skupinske rezultate dobimo tako, da vsak dijak pove svojo šifro (priimek) ter izračunane vsote. Dobimo matriko z dimenzijama N = število dijakov, M = 20 (šifra, spol + 18 vsot).
- ❒ Vse te podatke lahko vnesemo v programski paket EXCEL, ki tudi omogoča izračunavanje vsot, sredin ter standardnega odklona. Prav tako lahko rangira po posameznih postavkah, npr. Umetnost – skupaj; politika – domači, teoretični – tuji itd. EXCEL tudi ponuja možnost grafičnega prikaza skupinskih rezultatov.

Pogovor

Pogovor je vezan na individualne rezultate. V pogovoru učenec – svetovalni delavec se lahko izkristalizira aktivnostna in vrednostna komponenta dijakovega interesnega področja, stopnja povezanosti z njegovo trenutno in bodočo študijsko usmeritvijo ter realne možnosti (šolski uspeh, možnost omejitve vpisa, ekonomski pogoji itd.).
Interpretacijo skupinskih rezultatov usmerimo v vrednote (kaj cenijo posamezniki in kaj družba).

Alternativni didaktični prijemi

1. Dijaki se razporedijo v pare. Vsak dobi dva odgovorna (delovna) lista. Na prvega se oceni sam, z drugim pa poskuša oceniti sošolca, ki je z njim v paru. Nato primerjata rezultate.
2. Profesor (ali pa po skupnem dogovoru) izbere vsem znano osebnost, npr. Žiga Zoisa ali Mileno Zupančič. Vsi učenci rešujejo odgovorni list tako, da to osebnost najbolje označijo. Sledi interpretacija skupinskih rezultatov: posebej se osredotočimo na največja ujemanja (npr. bil je teoretični in umetniški tip, ekonomska, profitna plat ga ni zanimala) in na področja, kjer so se pokazala največja odstopanje med ocenami (npr. odnos do socialnih in religioznih interesov).
3. Vsak dijak dobi dva odgovorna lista. Na prvem se ocenjuje kot to, kar bi rad bil, če bi imel idealne pogoje, na drugem pa kot to, za kar se bo po vsej verjetnosti odločil. Npr. nekdo ima velik interes za umetnost, je pa prepričan, da za sprejem na akademijo nima dovolj talenta oziroma materialnih pogojev, in se bo raje odločil za študij likovne umetnosti.

Opomba

Vaja lahko traja več ur, odvisno od števila učencev ter programske opreme za statistično obdelavo podatkov.

Delovni list 1

Rezultati

Vsak dijak izračuna naslednje vsote:

vsota	Interes	Predstavnik	domači/tuj/skupaj
U1	umetnost	Jakopič	domači
U2		Picasso	tuji
U3			skupaj
Z1	znanost	Vega	domači
Z2		Einstein	tuji
Z3			skupaj
S1	socialnost	Kramberger	domači
S2		mati Tereza	tuji
S3			skupaj
E1	ekonomija	Brinc	domači
E2		Rockefeller	tuji
E3			skupaj
P1	politika	Kučan	domači
P2		Bush	tuji
P3			skupaj
R1	religija	Rode	domači
R2		Buda	tuji
R3			skupaj

Individualna interpretacija

1. Dijak najprej prikaže osebne rezultate in jih interpretira:
   - zakaj mu je določeno interesno področje najpomembnejše
   - ali je aktivnen ali je samo občudovalec
2. Primerja skupinske rezultate glede na: rang, spol.
3. Poskusi pojasniti svoj položaj v razredu pri najvišjem in najnižjem osebnem interesu.
4. Poveže rezultate teste s svojimi študijskimi oziroma poklicnimi namerami.

Odgovorna pola

PRIIMEK IN IME/ŠIFRA

SPOL: M Ž

Pri vsakem paru se odloči za enega in tam naredi križec!

Če bi se odločil za Janeza, narediš tako:

št.	JANEZ	X		MICKA

1	KUČAN			BRINC	34	VEGA			BUDA
2	EINSTEIN			KRAMBERGER	35	BUSH			TEREZIJA
3	EINSTEIN			RODE	36	VEGA			ROCKEFELLER
4	ROCKEFELLER			BRINC	37	PICASSO			TEREZIJA
5	EINSTEIN			BUDA	38	BUSH			BUDA
6	BRINC			RODE	39	PICASSO			JAKOPIČ
7	KUČAN			RODE	40	EINSTEIN			BRINC
8	VEGA			RODE	41	EINSTEIN			PICASSO
9	PICASSO			BUDA	42	BRINC			BUDA
10	EINSTEIN			BUSH	43	VEGA			KRAMBERGER
11	BUSH			RODE	44	JAKOPIČ			BUSH
12	JAKOPIČ			ROCKEFELLER	45	EINSTEIN			JAKOPIČ
13	PICASSO			BRINC	46	JAKOPIČ			KRAMBERGER
14	JAKOPIČ			RODE	47	VEGA			KUČAN
15	VEGA			JAKOPIČ	48	BUDA			RODE
16	PICASSO			BUSH	49	RODE			TEREZIJA
17	ROCKEFELLER			BUDA	50	BRINC			KRAMBERGER
18	PICASSO			KRAMBERGER	51	EINSTEIN			TEREZIJA
19	BUSH			ROCKEFELLER	52	PICASSO			ROCKEFELLER
20	KUČAN			TEREZIJA	53	BUSH			KUČAN

Psihologija

21	PICASSO			KUČAN	54	KUČAN			BUDA
22	ROCKEFELLER			KRAMBERGER	55	EINSTEIN			KUČAN
23	ROCKEFELLER			TEREZIJA	56	VEGA			BRINC
24	BUDA			KRAMBERGER	57	TEREZIJA			KRAMBERGER
25	JAKOPIČ			BRINC	58	BUSH			KRAMBERGER
26	BUSH			BRINC	59	BRINC			TEREZIJA
27	KUČAN			KRAMBERGER	60	EINSTEIN			ROCKFELLER
28	ROCKEFELLER			RODE	61	PICASSO			RODE
29	VEGA			PICASSO	62	JAKOPIČ			KUČAN
30	JAKOPIČ			BUDA	63	KUČAN			ROCKEFELLER
31	VEGA			TEREZIJA	64	JAKOPIČ			TEREZIJA
32	RODE			KRAMBERGER	65	VEGA			BUSH
33	EINSTEIN			VEGA	66	BUDA			TEREZIJA

raz.	spol	Z1	Z2	U1	U2	E1	E2	P1	P2	S1	S2	R1	R2
	M												
	Ž	Z3		U3		E3		P3		S3		R3	

Tabela – točkovnik delnih vsot (P1, P2, E1, E2, R1, R2, S1, S2, U1, U2, Z1, Z2)

1	KUČAN	P1	E1	BRINC	34	VEGA	Z1	R2	BUDA
2	EINSTEIN	Z2	S1	KRAMBERGER	35	BUSH	P2	S2	TEREZIJA
3	EINSTEIN	Z2	R1	RODE	36	VEGA	Z1	E2	ROCKEFELLER
4	ROCKEFELLER	E2	E1	BRINC	37	PICASSO	U2	S2	TEREZIJA
5	EINSTEIN	Z2	R2	BUDA	38	BUSH	P2	R2	BUDA
6	BRINC	E1	R1	RODE	39	PICASSO	U2	U1	JAKOPIČ
7	KUČAN	P1	R1	RODE	40	EINSTEIN	Z2	E1	BRINC
8	VEGA	Z1	R1	RODE	41	EINSTEIN	Z2	U2	PICASSO
9	PICASSO	U2	R2	BUDA	42	BRINC	E1	R2	BUDA
10	EINSTEIN	Z2	P2	BUSH	43	VEGA	Z1	S1	KRAMBERGER
11	BUSH	P2	R1	RODE	44	JAKOPIČ	U1	P2	BUSH
12	JAKOPIČ	U1	E2	ROCKEFELLER	45	EINSTEIN	Z2	U1	JAKOPIČ
13	PICASSO	U2	E1	BRINC	46	JAKOPIČ	U1	S1	KRAMBERGER
14	JAKOPIČ	U1	R1	RODE	47	VEGA	Z1	P1	KUČAN
15	VEGA	Z1	U1	JAKOPIČ	48	BUDA	R2	R1	RODE
16	PICASSO	U2	P2	BUSH	49	RODE	R1	S2	TEREZIJA
17	ROCKEFELLER	E2	R2	BUDA	50	BRINC	E1	S1	KRAMBERGER
18	PICASSO	U2	S1	KRAMBERGER	51	EINSTEIN	Z2	S2	TEREZIJA
19	BUSH	P2	E2	ROCKEFELLER	52	PICASSO	U2	E2	ROCKEFELLER
20	KUČAN	P1	S2	TEREZIJA	53	BUSH	P2	P1	KUČAN
21	PICASSO	U2	P1	KUČAN	54	KUČAN	P1	R2	BUDA
22	ROCKEFELLER	E2	S1	KRAMBERGER	55	EINSTEIN	U2	P1	KUČAN
23	ROCKEFELLER	E2	S2	TEREZIJA	56	VEGA	Z1	E1	BRINC
24	BUDA	R2	S1	KRAMBERGER	57	TEREZIJA	S2	S1	KRAMBERGER
25	JAKOPIČ	U1	E1	BRINC	58	BUSH	P2	S1	KRAMBERGER
26	BUSH	P2	E1	BRINC	59	BRINC	E1	S2	TEREZIJA
27	KUČAN	P1	S1	KRAMBERGER	60	EINSTEIN	Z2	E2	ROCKFELLER

Psihologija

28	ROCKEFELLER	E2	R1	RODE	61	PICASSO	U2	R1	RODE
29	VEGA	Z1	U2	PICASSO	62	JAKOPIČ	U1	P1	KUČAN
30	JAKOPIČ	U1	R2	BUDA	63	KUČAN	P1	E2	ROCKEFELLER
31	VEGA	Z1	S2	TEREZIJA	64	JAKOPIČ	U1	S2	TEREZIJA
32	RODE	R1	S1	KRAMBERGER	65	VEGA	Z1	P2	BUSH
33	EINSTEIN	Z2	Z1	VEGA	66	BUDA	R2	S2	TEREZIJA

raz.	spol	Z1	Z2	U1	U2	E1	E2	P1	P2	S1	S2	R1	R2
	M	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Ž	Z3 21		U3 21		E3 21		P3 21		S3 21		R3 21	

Tabela skupinskih rezultatov

Priimek in ime/šifra	spol	Z1	Z2	Z3	U1	U2	U3	E1	E2	E3	P1	P2	P3	S1	S2	S3	R1	R2	R3

Zaznavanje

Psihologija

Učna tema:

Marta Jenko

ZAZNAVANJE – ZAZNAVNI SISTEMI

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec konstituira koncept pojma zaznavnih sistemov, razume pojem prednostnih zaznavnih sistemov, integrira procesne besede v smislu specifičnega zaznavnega sistema. Razume in sprejme svoja močna in šibka področja in načrtuje svojo poklicno pot. Sprejema svoje zaznavne sposobnosti kot vrednote, ki mu omogočajo sedanji način življenja.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *opredeliti pojme vizualni, avditivni in kinestetični zaznavni sistem,*
- ❒ *razvrstiti procesne besede v specifični zaznavni sistem,*
- ❒ *napisati besedilo, usmerjeno v specifični zaznavni sistem, in ob tem uporabiti karakteristične procesne besede,*
- ❒ *našteti zaznavne sposobnosti za specifične poklice,*
- ❒ *rangirati poklicna področja, ki ustrezajo njegovim zaznavnim lastnostim.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, pripovedovanje, delo z besedilom.

Oblike poučevanja: frontalna, delo v parih, skupinska

Teoretski okvir

Stik s svetom vzpostavljamo s čutili, ki so edina povezava notranjega sveta z zunanjim. Zaznavanje kot duševni proces pomeni tisti del duševne odzivnosti, ki v človekovi zavesti oblikuje podobe oseb, predmetov in pojmov ter občutke o njihovih lastnostih (Psihiatrija, 1999, str. 49). Sveta ne vidimo takšnega, kot je, temveč takšnega, kot ga vidi posameznik skozi osebni filter prepričanj, zanimanj, predsodkov, stališč, vrednot ... Ko razmišljamo, vidimo, slišimo ali čutimo v sebi slike, zvoke in občutke. Svoje čute uporabljamo navzven, da zaznavamo svet, in navznoter, da si predstavljamo izkušnjo. Podatke torej sprejemamo, shranjujemo in predelujemo v možganih s pomočjo vida, sluha, otipa, okusa in vonja, torej s pomočjo specifičnih zaznavnih sistemov in njihovih kombinacij. Ne glede na to kaj počnemo v svojem življenju, vedno uporabljamo vse zaznavne sisteme, nevede pa namenjamo več pozornosti prednostnemu zaznavnemu sistemu (Connor, 1996). Tako ločimo osebnosti, ki dajejo prednost vidnemu, slušnemu ali kinestetičnemu zaznavanju in predelovanju podatkov. K vidnemu zaznavnemu sistemu umeščamo sprejemanje in predelovanje vidnih zaznav, ki se v govoru posameznika izražajo z uporabo procesnih besed: videti, občudovati, spregledati, lepota ... K slušnemu zaznavnemu sistemu umeščamo sprejemanje in predelovanje slišnih zaznav, ki se manifestirajo s procesnimi besedami: slišati, onemeti, pripovedovati, pok, tišina ... H kinestetičnemu zaznavnemu sistemu generalizirano

umeščamo zaznavanje in predelovanje občutenja dotika, temperature, vlažnosti, okusa in vonja, gibanja, ravnotežja. Procesne besede so: topel, nežen, suh, počasen, oglat ...

Viri in nadaljnje branje

O Connor, J. in Seymour, J. (1996). Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Žalec: Sledi.

Musek, J. in Pečjak, V. (1996). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Psihiatrija (1999). Ljubljana: Litterapcita.

Gradivo in pripomočki

delovni list

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj pri učencih preveri stopnjo poznavanja pojmov, vezanih na zaznavanje. Spodbudi jih, da se osredinijo na vidno čutenje, in vpelje pojem zaznavnega sistema. Učencem pomaga, da v pogovoru konstituirajo pojem vidnega, slušnega in kinestetičnega zaznavnega sistema. Pozove jih, da vsak zase ugotovi svoj prednostni zaznavni kanal: "Razmislite, kako si najlaže zapomnite učno snov. Kako kupujete oblačila? Čemu dajete prednost pri nakupu?"

II. del: Učitelj iz pojma prednostnega zaznavnega sistema vpelje pojem procesnih besed, ki kažejo na to, katerega od sistemov trenutno uporabljamo. Skupine po 3 vnašajo v učni list 1 s tehniko možganske nevihte procesne besede za posamezne zaznavne sisteme. Primer za vidni zaznavni sistem: videti, pogledati, izgledati, lepota, svetloba, modra barvitost, mavrica v laseh, temna zarja, bled pogled ... Učenci izdelajo folije s procesnimi besedami za vsa tri zaznavna področja in jih predstavijo.

III. del: Učenci po dva in dva sestavijo reklamne oglase za pretežno bolj vidno usmerjene osebe, za slišno ter kinestetično usmerjene osebe. Učitelj spodbuja individualnost, inovativnost, nevsakdanjost, humor. Učenci preberejo napisane reklamne oglase, jih oblikujejo in obesijo.

IV. del: V pogovoru povežejo novo teoretično znanje s svojimi izkušnjami, razmišljajo o svojih specifičnih lastnostih in načrtujejo svojo poklicno pot.

Pogovor

V sintezi navajajo poklice, v katerih je uspešnost dela zelo odvisna od specifičnih zaznavnih sistemov in njihove medsebojne povezave: degustator, glasbenik, atlet, slikar. Iščejo poklice, v katerih sta dobra barvna in slišna ločljivost nujna pogoja za opravljanje poklica, kjer je izostrenost specifičnega zaznavnega sistema morda moteča. Razlikujejo poklicna področja, kjer bi bili kot posamezniki lahko uspešni zaradi svojih zaznavnih lastnosti, od tistih, ki bi jim predstavljala resen zaznavni problem. Iščejo področja v udejstvovanju, kjer se vsi trije zaznavni sistemi neizbežno prepletajo in nas silijo v nenehno razvijanje zaznavnih sposobnosti. Razmišljajo, kako se nam življenje lahko obogati, če smo zavestno pozorni na doživljanje občutkov in vlagamo v trening posameznih občutljivosti. Razmišljajo o nadarjenosti na eni in prikrajšanosti na drugi strani (slepi, slabovidni, naglušni, hromi ...). Razmišljajo, v kolikšni meri na oblikovanje vrednot posameznika vplivajo s prednostni zaznavni sistemi.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Za obravnavo predlagane teme je smiselno načrtovati blokuro.
Učenci lahko popestrijo uro z igranjem pantomime in s prepoznavanjem govorice telesa, risanjem predmetov na tablo z zavezanimi očmi po nareku sošolca ...

Delovni list

Procesne besede

Skupina, sestavljena iz treh učencev, si izbere enega od zaznavnih sistemov in naj na list vpiše čim več specifičnih procesnih besed, besednih zvez, fraz, stavkov.

Vidni zaznavni sistem	Slišni zaznavni sistem	Kinestetični zaznavni sistem
Vidim, da si prišel. Kako si danes lepa! Podobe iz sanj.	**Slišala** sem te, ko si vstopil. **Molk** je zlato. Se spominjaš, kako je listje **šelestelo**?	Vznemirja me **vonj** po pomladi. V kosteh **čutim**, da bo ... **Nežen** kot svila ...

Učenje in spomin

Psihologija

Učna tema: KLASIČNO POGOJEVANJE

Mihaela Stražišar

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume pojme klasično pogojevanje, pogojni refleks, doživi in opazuje pogojno reakcijo pri sebi, načrtuje, kako bi lahko oblikoval želeni pogojni refleks.

Operacionalizacija učnih ciljev

Na koncu učne enote učenec zna:

- ❒ *opisati potek klasičnega pogojevanja,*
- ❒ *opredeliti in razlikovati pogojni in brezpogojni refleks,*
- ❒ *analizirati primere iz vsakdanjega življenja: določiti brezpogojni in pogojni dražljaj, brezpogojni in pogojni refleks,*
- ❒ *načrtovati oblikovanje želenega pogojnega refleksa.*

Metode poučevanja: reševanje problema, razlaga, vodena domišljija, pogovor.

Oblike poučevanja: individualna, frontalna, v parih

Teoretski okvir

Brezpogojni refleks je podedovana biološka reakcija na določen dražljaj, npr. sesalni refleks, umik ob bolečini, oženje zenice ob svetlobi ... Pogojni refleks pa je naučena reakcija, podobna brezpogojni, na nevtralen pogojni dražljaj, ki nastane, če se nevtralen (pogojni) dražljaj večkrat javlja skupaj z brezpogojnim dražljajem. Vzorec dražljaj – odziv se razvije postopoma ob večkratnem ponavljanju. V možganih nastane močna spominska sled in oblikuje se mišljenjski vzorec dražljaj – odziv. Iz utrjenega pogojnega refleksa lahko razvijemo nov pogojni refleks, to je pogojni refleks višjega reda.

Viri in nadaljnje branje

Feldman, R. (1993). Understanding psychology. London: McGraw Hill.

Musek, J., Pečjak, V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Rose, C. (1993). Umetnost učenja. Ljubljana: Tangram.

Gradivo in pripomočki

delovni list

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj dijake povabi k spoznavanju vrste učenja, ki je zelo pogosto in preprosto v vsakdanjem življenju, vendar nanj nismo pozorni: "Naredili bomo vajo, pri kateri bo prišlo do zanimivega učinka, toda pomembno je, da vsi sodelujete, sicer nam ne bo uspelo. Bodite tiho in sledite mojim besedam. Skušali bomo oživiti vaš spomin na limono."

Učitelj počasi in z občutkom bere besedilo: "Predstavljajte si, da ste v kuhinji. Iz posode s sadjem vzemite svežo in hladno limono. Njena lupina je gladka, kot bi bila povoščena. Na obeh koncih sta stožčasti konici. Sadež je čvrst in kar težak za svojo velikost. Držite ga na dlani in ga ogledujete. Dvignite limono k nosu. Prepoznate značilni vonj, ki ga ni mogoče zamenjati z nobenim drugim. Mar ni tako?

Vzamete oster nož in jo razpolovite. Notranjost lupine je bela in mesnata ter v nasprotju z izločenimi bistrimi kapljicami soka. Limono približate k ustom. Vonj je še izrazitejši.
Slastno ugriznete vanjo, da se vam sok pocedi iz kotičkov ust. Tega ostrega, kislega okusa ne bi nikoli zgrešili.

Za hip se ustavite.
So se vam pocedile sline?" *(Rose,1993, str. 38)*

Po prvih odzivih in razpravi učence še povprašamo, ali je kdo po tej vaji zaspan. V tem primeru naj vstanejo, skupaj naredimo nekaj vaj in glasno govorimo: "Budni smo. Sveži. Dobro se pretegnimo in globoko vdihnimo. Pomasirajmo si roke, noge in obraz."

II. del: Učitelj razloži snov o klasičnem pogojevanju: Pavlovov eksperimet, definicije brezpogojnega in pogojnega dražljaja, nastanek pogojnega refleksa, shemo oblikovanja pogojnega refleksa. Dijaki naj samostojno iz izkušnje s predstavo o limoni izluščijo, kaj so v tem primeru pogojni, brezpogojni dražljaj ter pogojni in brezpogojni refleks. Ugotovitve naj vnesejo v shemo o pogojevanju.

III. del: Pogojevanje poteka tudi pri ljudeh. Ne učimo se le telesnih odzivov na določene dražljaje, ampak se nam lahko porodijo različna čustva, spomini, želje ... Učitelj predstavi Watsonov eksperiment z malim Albertom. Dijaki naj samostojno poiščejo (kot zgoraj) posamezne elemente iz sheme pogojevanja: Db, Dp, Rb, Rp, Rx. Nato naj samostojno ali v parih rešijo še vaje z DL I.

Pogovor

I. del: Učenci naj povedo, ali je pri njih vaja uspela. So se jim pocedile sline? Nenavadno je, da tega gotovo ne bi dosegli, če bi jim samo naročili naj pocedijo sline.

II. del: Učitelj preveri odgovore. Ali se spomnijo kakih podobnih učinkov: sline se pocedijo ob vonju, ob sliki priljubljene hrane? Kaj pa ob glasbi: se jim ob kakšni skladbi utrnejo vedno enaka čustva? Zakaj? Poznajo kako osebo, ob kateri jih vedno znova neprijetno stisne pri srcu, pa čeprav je prijazna? Zakaj?

III. del: Učitelj preveri odgovore z DL I. Posebej se še pogovorijo o oblikovanju pogojne reakcije za priklic občutkov samozavesti in ponosa.
Brezpogojni dražljaj, ki povzroča občutja samozavesti in ponosa, je uspeh.
Če ob vsakem uspehu izvedemo določeno kretnjo (npr. stisnemo pesti) in si v mislih izrečemo določeno geslo (npr. Dober sem.), se bo sčasoma razvila zveza med kretnjo in geslom ter občutji samozavesti in ponosa. Tako bosta kretnja in geslo postala pogojni dražljaj, s katerim bomo lahko, kadar bomo želeli, priklicali občutke samozavesti in ponosa.
Na kakšne načine lahko pri sebi še spodbujamo samozavest, si prikličemo občutke samozavesti?

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

1. Sašo je trikrat zaporedoma slabo pisal test iz matematike, za kar mu ni bilo vseeno in je bil zato vsakič nesrečen in nesamozavesten, preplavljen z občutkom neuspešnosti, tako da se je tresel, usta je imel suha, v obraz mu je udarila rdečica, roke pa je imel potne in hladne. Odtlej je začutil močno vznemirjenje, roke je imel potne in hladne, obraz vroč, usta suha ..., že ko je zagledal profesorja matematike. **Vstavite pojme iz učenja s pogojevanjem**.

a. (2) Nezadostna iz matematike, ki jo je Sašo dobil za zadnje tri teste, je predstavljala ....., ki je izzval ....., občutek neuspeha, žalost, rdečico, potne roke .....

b. (1) Profesor matematike je postal ..... za občutek neuspeha, žalosti, rdečice, potnih rok ...

c. (1) Če le pogled na profesorja matematike vzbudi pri Sašu reakcijo neuspeha ....., je to .....

2. Pri zadnjih treh obiskih je zdravnik Majo preventivno cepil, kar pa jo je tako bolelo, da je jokala. Ko jo je mati naslednjič pripeljala na pregled, je Maja začela ihteti takoj, ko je zagledala zdravnika, še preden jo je ta sploh lahko pozdravil. **Vstavite pojme iz učenja s pogojevanjem.**

a. (2) Boleča injekcija, ki jo je Maja prejela pri vsakem obisku je predstavljala ....., ki je izzval ....., njene solze.

b. (1) Zdravnik je neprijetno presenečen, ker je njegova navzočnost postala ..... za Majin jok.

c. (1) Če le zdravnikova navzočnost vzbudi Majin jok, je to .....

č. (2) Narište splošno shemo, ki razlaga zgoraj opisani pojav.

3. Spomnite se podobnih situacij iz življenja in sestavite ustrezne naloge.

4. Oblikovanje pogojnega refleksa za samozavest in ponos
Pri učenju in pri izkazovanju znanja nas pogosto ovira strah pred neuspehom, nezaupanje vase. Tako ne izrabimo vseh svojih sposobnosti. Kako si lahko pomagamo, da bomo znali pri sebi vzbuditi pozitivna spodbudna občutja na začetku učenja, pred preverjanji znanja ali pred kako drugo preizkušnjo?
Razmislite.
Kaj bi lahko bilo brezpogojni dražljaj za priklic občutij (telesnih in čustvenih) samozavesti in ponosa?
V katerih situacijah se tako počutimo?

Kaj bi lahko bilo pogojni dražljaj, ki bi nam bil pri roki vedno, ko bi potrebovali samozavest?
Kaj bi morali delati, da bi se utrdila želena pogojna reakcija?

Učna tema: KRATKOROČNI SPOMIN

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci konstruirajo koncept kratkoročnega spomina in razvijajo metakognicijo.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem shranjevanja informacij in treh vrst spomina,*
- ❒ *pojasniti pojem in vlogo kratkoročnega spomina,*
- ❒ *na primeru pojasniti, kako deluje kratkoročni spomin,*
- ❒ *presoditi, kako bi lahko izboljšali pomnjenje v kratkoročnem spominu,*
- ❒ *bolje razumeti lastne kognitivne procese.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, poučevanje s primeri, izkustveno učenje: samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj, uporaba vrstnikov kot model

Oblike poučevanja: frontalna, delo v dvojicah, delo v manjših skupinah

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage:

- ❒ predstaviti model spominskih procesov,
- ❒ pojem shranjevanja, ohranjanja in najdenja informacij.

Viri in nadaljnje branje

Vopel, K. W. (1991). Interakcijske vaje . I., II., II.del. Interno gradivo. Piran: Center za socialno delo.

Virk Rode, J. in dr. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J. (1990). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sterberg, R. J., (1998). In Search of the Human Mind. Yale University Second editon. Forth Worth: Harcourt Brace College Publichers.

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učencem učitelj napove obravnavanje teme spominskih procesov. Razloži nekaj uvodnih pojmov, kot so pojem shranjevanja, ohranjanja in najdenja informacij. Podrobneje pojasni procesni model spomina, kjer ločimo senzorni register, kratkoročni in dolgoročni spomin. Preden razloži pojem kratkoročnega spomina, izvede spodaj opisano aktivnost.

II. del: Pet ali sedem prostovoljcev učitelj prosi, naj sodelujejo v naši vaji, in jih pošlje iz razreda ven. Zaželeno je, da ne vedo, kaj bo namen te vaje, zato naj pošlje z njimi še našega pomočnika, ki bo preprečil, da bi prisluškovali.

III. del: Ostalim učencem v razredu učitelj pove, da bomo izvedli vajo, kjer se lepo prepoznajo značilnosti kratkoročnega spomina. Sami naj poskušajo med opazovanjem dogajanja ugotoviti, kaj se dogaja in katere značilnosti kratkoročnega spomina prikazuje ta aktivnost. Učitelj napove, da bo prebral zgodbo, učenci pa bodo zgodbo drug za drugim poskušali obnoviti.

IV. del: Sedaj učitelj izbere poljubno eno izmed spodnjih besedil in ga prebere.

1. V Tanzaniji je antropolog Davidovič leta 1993 med vaščani vasi Nk´mene slišal in zapisal naslednjo zgodbo:
   "Neki moški je imel dva sinova, starejšemu je bilo ime Mkunare, mlajšemu pa Kanyanga. Bili so tako revni, da niso imeli niti ene same krave. Nazadnje je Mkunare predlagal, da bi šel na goro Kibo, saj so ljudje pripovedovali, da tam živi kralj, ki je dobrodušen do revežev. Vzel je hrano in se odpravil. Čez nekaj časa je naletel na starko, ki je sedela ob poti. Imela je tako vnete oči, da ni ničesar videla. Bila je sestradana, zato ji Mkunare dal svojo hrano. Pokazala mu je pot do vasi na vrhu gore Kibo, kjer so živeli pritlikavi ljudje, njihov kralj Kintara pa je bil bajno bogat in je revežem podarjal živino. Starka mu je dala tudi osem kamenčkov peska in mu naročila, naj jih odnese do prvega vodnega izvira, na katerega bo naletel. Vendar je Mkunare ni poslušal, pozabil je na njene besede in kamenčke izgubil. Mkunare je potoval še nadaljnjih dolgih 26 dni, vroče sonce je izsušilo vse studence, ponoči so ga zalezovale nevarne živali. Ves izmučen končno našel ljudstvo pritlikavcev, toda njihov kralj je nedavno umrl, vse neizmerne črede živine pa so izginile. Mkunare se je žalosten vrnil domov."

2. Letalo, katerega krmilne naprave so tako visoke kot štirinadstropna stanovanjska hiša, s pilotovim sedežem v drugem nadstropju, je boeing 747, "jumbo jet" letalo sodobne konstrukcijske tehnike in s popolno navigacijsko opremo. To je zračni velikan, dolg več kot 70 m, s premerom kril 60 m in težo 350 ton. Poganjajo ga štiri turbine s potisno močjo 21 320 kp, tako da po vzletišču kar zagrmi in s potovalno hitrostjo 948 km/h izgine v oblakih. To je eno največjih letal na svetu. V svoj velikanski trebuh lahko sprejme 490 potnikov in polno naloženo lahko preleti brez postanka 10 000 km. Za vzlet in pristanek potrebuje dolge steze, tako stezo ima tudi Brnik. In vendar jumbo jet ni največji med velikanskimi letali. Največje med vsemi letali je poletelo 30. junija 1968. To je ameriško vojaško transportno letalo C-5 A Galaxy. Njegovo zadnje krmilo je tako visoko kot šestnadstropna stanovanjska hiša, dolgo je 74 m. V njegov trup lahko naložimo 50 ameriških limuzin ali 100 volkswagnov. (...)

V. del: Učitelj pokliče enega od učencev in ta naj prebrano vsebino obnovi. Učenec nato poklice enega od sošolcev in ta obnovi njegovo obnovo ter spet izbere novega sošolca, ki mora obnoviti zadnjo slišano obnovo originalne vsebine. Potem ko so vsaj trije učenci v razredu poskušali obnoviti zgodbo, pokličemo prvega od učencev, ki čakajo zunaj učilnice, da vstopi in posluša zgodbo. Ko jo slišano zgodbo obnovi, pokličemo naslednjega učenca in tako naprej, dokler se ne zvrsti vseh pet ali sedem učencev.

Pogovor

Aktivnost končamo z vodenim razgovorom ob naslednjih vprašanjih:

- ❒ Kaj se je v tej aktivnosti pravzaprav dogajalo, kaj smo želeli ilustrirati z njo?
- ❒ Kako so sodelujoči učenci doživljali svojo nalogo obnavljanja?
- ❒ Kaj so si z lahkoto zapomnili in kaj od vsebine je povsem izginilo?

- ❒ Katero značilnost kratkoročnega spomina so prepoznali?
- ❒ Kdaj ali kje se v vsakdanjem življenju pojavlja podobno dogajanje?

Alternativni didaktični prijemi

Učitelj lahko izbere katerokoli drugo vsebino, ki jo učenci obnavljajo, vendar ne sme biti pretirano dolga in ne preveč klišejsko poenostavljena.

Aktivnost je mogoče izvesti tudi na bolj poenostavljen način, in sicer tako, da zgodbo preberemo samo enemu učencu, ta jo potiho nato pove drugemu, ta tretjemu in tako naprej. Zadnji učenec v razredu na glas pove, kakšno zgodbo je slišal.

Isto aktivnost lahko učitelj izvede kot primer psihološkega raziskovanja spomina. Vsebine lahko skupaj z učenci razdeli na enote (npr. neki moški – je imel dva sinova – starejšemu – je bilo ime Mkunare – mlajšemu – pa Kanyanga – bili so tako revni – da niso imeli nobene krave – itd.). Nato na magnetofon posname vsaj štiri zaporedne obnove. Učenci posnete obnove spet poslušajo in v pripravljene diagrame vnašajo število ohranjenih informacij od obnove do obnove. Podatki naj pokažejo hiter upad števila pravilno obnovljenih informacij.

Opombe

Aktivnost je prijetna za dijake, saj jim prikaže nekatere posebnosti človeškega spomina. Trajanje aktivnosti lahko učitelj prilagaja času, ki ga ima na razpolago. Aktivnost je mogoče uporabiti tudi pri temi o kvalitativnih spremembah zapomnjenega gradiva v dolgoročnem spominu.

Delovni listi

Niso predvideni.

Učna tema: ZNAČILNOSTI DOLGOROČNEGA SPOMINA

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo nekatere pomembne značilnosti spomina, jih povežejo z učenjem v šoli in tako bolje razumevajo lastne kognitivne procese.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem spomina in faze shranjevanja informacije v dolgoročni spomin,*
- ❒ *pojasniti nekatere značilnosti dolgoročnega spomina,*
- ❒ *navesti primere iz šolskih situacij,*
- ❒ *presoditi, kako lahko izboljša lasten način učenja.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, izkustveno učenje: samorefleksija, samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj, metaučenje.

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Priporočljivo je najprej izvesti aktivnost in nato učencem v obliki razlage:

- ❒ razložiti proces shranjevanja informacij v dolgoročni spomin,
- ❒ opisati značilnosti dolgoročnega spomina (serialni učinek, kvalitativne spremembe spomina),
- ❒ omeniti zmotljivost človeškega spomina (rekonstruiranje in nastanek lažnih spominov, razlaga pojava deja vu),
- ❒ poudariti pomen teh značilnosti s šolskim učenjem,
- ❒ nakazati načine, kako znanje o spominu uporabiti za izboljšanje lastnega učenja.

Viri in nadaljnje branje

de Carlo, N. A. (1991). Psihološke igre. Ljubljana:Tehniška založba Slovenije.

Feldman, R. S. (1993). Understanding psychology. International edition. New York: Mcgraw-Hill.

DePorter, B., Hernacki, M. (1996). Kvantno učenje: osvobodite genija v sebi. Ljubljana: Glotta.

Hunter, I. M. L. (1964). Zmote in resnica o spominu. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Rose, C., Goll, L. (1992). Umetnost učenja. Uvod in predstavitev, učbenik, šest učinkovitih učnih veščin. Ljubljana: Tangram.

http://www.apa.org./ed/ltm.html American Psychological Association; APA Education Information: Demonstration On the Nature of Log-Term Memory.

Gradivo in pripomočki

delovni list Značilnosti dolgoročnega spomina

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj napove eksperiment, vendar učencem ne pove, čemu služi. Zagotoviti mora, da imajo vsi učenci odprt zvezek in pisalo in da se natančno držijo navodil učitelja.

II. del: Učencem primerno počasi (približno ena beseda na sekundo) prebere prvi seznam besed na delovnem listu, ki si jih bodo skušali zapomniti. Učenci bodo skušali slišane besede obnoviti in jih zapisati v zvezek.

III. del: Nato jim preberemo drugi seznam besed, ki jih poskušajo obnoviti in zapisati v zvezek. Uporabimo lahko tudi tretji seznam, če imamo čas.

IV. del: Sedaj učencem razdeli delovni list, na katerem s kljukico označijo pravilno obnovljene besede iz prvega, drugega in tretjega seznama.

Pogovor

Aktivnost učitelj skupaj z učenci analizira ob naslednjih vprašanjih:

Učinki serialnega učenja

- ❒ Katere besede so učenci najpogosteje pravilno obnovili? (začetek in konec seznama)
- ❒ Katere besede so najpogosteje izginile iz spomina?
- ❒ Na katere učne vsebine, ki so si jih morali zapomniti v šoli, jih ta pojav spominja?

Praviloma se bo tudi na njihovih rezultatih pokazalo delovanja serialnega učenja (primacy-recency effect), kar nato vpeljemo v nadaljnjo razlago o značilnostih dolgoročnega spomina.

Izstopanje informacije od ozadja

- ❒ Ali so si katero od besed iz sredine seznama vendarle zapomnili?
- ❒ Katero besedo so si zapomnili skoraj vsi in zakaj ravno to besedo?
- ❒ Kako bi lahko ta spoznanja uporabili pri učenju v šoli?

Pričakujemo lahko, da bo pri prvi skupini to beseda Madonna, pri drugi skupini beseda Afrika in pri tretji skupini beseda klorofil, saj je za vse tri značilno, da odstopajo od ostalih in da so zato lažje za pomnjenje. Iz tega spoznanja lahko izpeljemo razlago o lažjem pomnjenju podatkov, ki so izstopajoči, drugačni, smešni, emocionalno obarvani.

Kvalitativne spremembe v dolgoročnem spominu (rekonstruiranje in nastanek lažnih spominov/ "false memory")
Koliko besed so obnovili in zapisali, ki pa jih v resnici niso slišali?
Zakaj po njihovem mnenju pride do tega?
Ali se ta nepopolnost človeškega spomina pojavlja tudi v šoli? Primer?
Kakšna je zanesljivost obujanja spominov 10 let po nekem dogodku?

Tako lahko pričakujemo, da bo veliko učencev pri prvi skupini besed navedlo tudi besedo spanje, pri drugi skupini besedo zdravnik in pri tretji skupini besedo kralj ali kraljica. Možne so seveda tudi druge besede, ki imajo neko sorodnost s posamezno skupino besed. To, kar ljudje doživljamo kot zapomnitev informacij, je torej rezultat učenja novih informacij, ki so nam bile posredovane, pa tudi predhodnjega znanja, ki smo ga že usvojili. Poudarimo lahko, da je ta značilnost rekonstruiranja posledica asociacij med pojmi oziroma pojmovnih mrež v dolgoročnem spominu – semantični spomin. Ko obnovimo enega od pojmov v mreži (npr. bolan, bolnica, tablete ipd.), se aktivirajo tudi pojmi, ki so v tesni asociativni povezavi s tem pojmom, ki pa jih v resnici sedaj nismo slišali (npr. zdravnik).

Razlaga pojava "deja vu"

- ❒ Ali se jim je že kdaj zgodilo, da so imeli občutek, kot bi neki pogovor že slišali ali neki dogodek že doživeli?

Ljudje imajo kar pogosto močan občutek, da točno vedo, kaj se bo zgodilo ali kaj bo nekdo rekel, nakar ta oseba res to reče. Pogosto imajo ta pojav ljudje za dokaz paranormalnih pojavov prekognicije – jasnovidnosti. Tudi pojav "déja vu" lahko razložimo s poznavanjem asociativnih mrež

v dolgoročnem spominu. Podobnost med trenutnim pogovorom ali situacijo in prejšnjimi pogovori ali situacijami lahko sproži celo "mrežo" že shranjenih asociacij in povzroči občutek, da smo to že nekoč slišali ali doživeli.

Alternativni didaktični prijemi

Učenci lahko za domačo nalogo poiščejo eno ali več učnih vsebin v šoli, kjer opažajo razložene značilnosti dolgoročnega spomina. Napišejo esej na dveh straneh, v katerem obravnavane pojme pojasnijo in predlagajo na primerih iz šole možne načine njihovega preprečevanja v šolskem učenju.

Opombe

Aktivnost je primerja tudi za temo pozabljanja in učinkoviti načini učenja.

Delovni list 1

Značilnosti dolgoročnega spomina

Preveri, katere besede si si pravilno zapomnil iz skupine 1 in katere iz skupine 2 in 3. Pravilno obnovljene besede označi z znakom ✓.

skupina 1	obnova	skupina 2	obnova	skupina 3	obnova
postelja		sestra		Diana	
počitek		bolan		princ	
zbujen		odvetnik		krona	
utrujenost		medicina		Anglija	
sanje		zdravje		diktator	
budnost		bolnica		palača	
Madonna		Afrika		klorofil	
odeja		tablete		šah	
smrčati		bolehen		vladati	
dremati		pacient		prestol	
mir		ordinacija		podložnik	
noč		stetoskop		kraljevski	
toplo		kirurg		voditelj	
ugodje		klinika		žezlo	
rjuha		zdravilo		moč	

Učna tema: VZROKI POZABLJANJA

Marjan Gorišek

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo različne vzroke pozabljanja (fiziološke, psihološke) in razumejo pojem retroaktivne inhibicije.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu obravnavane učne teme učenec zna:

- ❒ *opredeliti fiziološke vzroke pozabljanja,*
- ❒ *pojasniti nastanek in vrste amnezij,*
- ❒ *narediti eksperiment s kontrolno in eksperimentalno skupino in z njim pojasniti nastanek retroaktivne inhibicije.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, izkustveno učenje (eksperiment)

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, skupinska

Teoretski okvir

Pozabljanje je obraten proces kot spomin. Če spomin temelji na vztrajanju spominskih sledi (engramov), potem gre pri pozabljanju za njihovo propadanje. Hitro pozabljanje podatkov iz senzornega in kratkoročnega spomina je normalno, saj v njiju neprestano prihajajo nove informacije. Tako kot imamo različne vrste spomina, poznamo tudi različne vzroke pozabljanja.

Najbolj pogosta je njihova delitev na fiziološke in psihološke. K fiziološkim vzrokom pozabljanja uvrščamo tiste procese v organizmu, ki povzročajo bledenje spominskih sledi. Večkrat uporabljeni engram ima dobro "uhojeno" sled in se z lahkoto aktivira. Če pa ga ne uporabljamo, bo nastopilo pozabljanje. Bledenje spominskih sledi torej lahko zaviramo tako, da engrame čim večkrat uporabimo oziroma da ponavljamo.

Žal pa s to teorijo nerabe ne moremo razložiti vztrajanja spominskih sledi pri nekaterih motoričnih spretnostih, ki smo se jih naučili za vse življenje (plavanje).

Procesi bledenja spominskih sledi ponavadi potekajo postopoma. V primerih, ko zaradi poškodbe možganov potekajo izredno hitro in intenzivno, govorimo o motnjah spomina oziroma amnezijah. Amnezije nastanejo zaradi fizičnih (udarec po glavi, možganska kap, alkoholizem, senilna demenca) in psihičnih travm (močan čustveni pretres, šok).

Amnezije se pojavljajo v različnih oblikah in z različno intenzivnostjo. Lahko je moten dolgoročen spomin (retrogradna amnezija), poškodovanec se ne spomni dogodkov tik pred nesrečo, lahko pa pozabi celotno biografijo. Včasih pa so posledice le v kratkoročem spominu oziroma pri shranjevanju novih informacij v dolgoročen spomin. Zaradi starosti ali alkoholizma ljudje takoj pozabijo nove informacije, stari spomin pa je lahko izredno svež (anterogradna amnezija).

Vrzeli v spominu pogosto poskušamo zapolniti z izmišljanjem. Sem uvrščamo tudi znani fenomen deja vu (že videno), pri katerem imamo občutek, da smo to, kar ravnokar zaznavamo, nekoč že doživeli.

Vsekakor so v vsakdanjem življenju pogostejši psihološki vzroki pozabljanja, med katerimi je najvažnejša retroaktivna inhibicija. To je pojav, ko novo znanje zavira in uničuje staro znanje. Retroaktivna inhibicija je tem večja, čim bolj sta si učni

snovi podobni in čim manjši je časovni presledek med učenjem prve in druge snovi.

Viri in nadaljne branje

Pečjak, V. (1987). Psihologija spoznavanja, Ljubljana, DZS.

Hayes N., Orrell S. (1998). Psihologija, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gradivo in pripomočki

delovni listi 1 in 2

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj napove temo učne ure, učenci spoznajo temeljne vzroke pozabljanja ter navedejo konkretne primere amnezij, ki se jih spomnijo bodisi iz literature ali iz filmov, ter razpravljajo o vzrokih zanje.

II. del: Učenci se 5 minut učijo besede, ki so napisane na DL 1, nato pa list obrnejo in na prazno stran obnovijo naučeno gradivo. Za vsako pravilno obnovljeno besedo dobijo po eno točko, nato pa točke še seštejejo. DL 1 nato pospravijo v torbe.

III. del: Učitelj prosi polovico dijakov, da za 5 minut zapustijo razred. Dijaki, ki ostanejo v razredu, se ta čas učijo besede, ki so napisane na DL 2.

IV. del: Učitelj pokliče v razred še ostale dijake, vsem skupaj razdeli prazne liste, na katere obnovijo besede iz prvega učenja (DL 1). Obnovljene besede točkujejo in izračunajo razliko v priklicih.

Razlika v priklicih (RP) = vsota pravilno obnovljenih besed pri prvem priklicu – vsota pravilno obnovljenih besed pri zadnjem priklicu

V. del: Učenci opišejo potek eksperimenta z eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS) ter izračunajo moč retroaktivne inhibicije (MRI).

$$MRI = \frac{\text{vsota RP ES}}{N} \Big/ \frac{\text{vsota RP KS}}{N}$$

Retroaktivna inhibicija je dokazana, če je MRI večji od 1.

Pogovor

Učitelj usmeri pogovor na različne dejavnike, ki zmanjšujejo pozabljanje. Dijaki samostojno izmenjujejo mnenja in podajo čim več idej o tem, kako se učiti, da bo pozabljanje čim manjše.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Navadno sta za izvedbo potrebni dve šolski uri.

Delovni list 1

Seznam besed

KLOP	SEKIRA	VRV	KAVA
ROBEC	PALČEK	ZELJE	STREHA
OSEL	TRATA	RACA	BUDILKA
LESTEV	NEBO	SONCE	TETA
SUNEK	BANJA	TOP	GORA

Delovni list 2

Seznam besed

DENAR	GRIČ	POLJUB	BRISAČA
ALBUM	JABOLKO	MIZA	HRUŠKA
ČOLN	ŽOGA	PAPIR	BARVA
ŽELODEC	NOŽ	MAČKA	GLAVNIK
BRAT	ZASTAVA	TRAK	ČOPIČ

Učna tema: PREDSTAVE

Mojca Logonder

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pojem predstave. Razume, da imamo več vrst prestav in da se ljudje razlikujemo po tem, kako žive in jasne so naše prestave na določenem področju. Spoznava povezanost najbolj izraženih prestav z načini učenja in ugotavlja katere predstave so med ljudmi bolj izražene.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- *opredeliti in razložiti pojem predstava,*
- *navesti vrste predstav, ki so pri večini ljudi najbolj žive,*
- *klasificirati prestave v skupine,*
- *primerjati jasnost predstav na posameznih področjih in jih povezati s spoznavnim stilom (to je ugotoviti, ali je bolj vidni spoznavni tip, ker ima vidne prestave najbolj jasne in se največ nauči in zapomni, če stvari vidi grafično predstavljene ...),*
- *povzeti, katere prestave so v razredu najbolj izrazite, in oceniti uporabnost teh spoznanj o predstavnih tipih v razredu za učitelja pri razlagi in ponazoritvi snovi.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z besedilom

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v skupinah

Teoretski okvir

"Predstave so posplošene obnove zaznav ali njihovih delov, a so manj žive, manj popolne in manj obstojne od zaznav. Nastanejo brez neposredne prisotnosti dražljajev v okolju in jih doživljamo, kot bi bile znotraj nas.

Temeljna delitev predstav je na spominske predstave (ki so bolj ali manj natančen posnetek zaznav) in domišljijske (ki so kombinacije različnih zaznav, produkt našega mišljenja, v stvarnosti pa jih ne srečamo). Poleg teh poznamo še eidetske predstave, ki so izredno žive, polne podrobnosti, skoraj posnetek zaznav in so pogostejše med otroki in umetniki, med običajnimi odraslimi pa so zelo redke.

Predstavni tipi so vidni, slušni, gibalni, vonjalni, okušalni ... Nekateri ljudje imajo predvsem vidne predstave, zato rečemo, da so vidni predstavni tipi. Pri slušnih tipih so izrazitejše slušne predstave, pri gibalnih kinestetične predstave, pri vonjalnih tipih predstave vonjev ... Večina ljudi ni čistih tipov, ampak pripadajo mešanemu predstavnemu tipu, pri katerem so najizrazitejše vidne predstave, nekoliko manj slušne in gibalne predstave, druge vrste predstav so redkejše." (Logonder, 2000, str. 85, povzeto po Russell, 1987, str. 91–97 in Musek, Pečjak, 1995, str. 150)

"Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij. Stil tvori zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in so v nekaterih situacijah bolj, v drugih pa manj ustrezne. Primeri učnih stilov so: analitičen-globalen, vizualni-verbalni-gibalni, divergenten-konvergenten ..." (Marentič - Požarnik,

Magajna, Peklaj, 1995, str. 76)
"Učenci se bolj učinkovito učijo in dlje ohranijo informacije, ki so jih sprejemali preko načina zaznavanja (vidno, slušno, kinestetično itd.), ki je pri njih močneje razvito, ko je okolje občutljivo in se odziva na njihov način učenja." (Magajna, 1995, str. 139 po Dunn idr., 1998)

Vidimo lahko, da številni avtorji na področju poučevanja opozarjajo na individualne razlike v načinih sprejemanja in predelovanja informacij in na to, kako je treba poznati tudi značilnosti skupine, s katero delamo, da bi jim lahko čim bolj prilagodili način posredovanja novih informacij. Nekateri se najbolj učinkovito učijo, če jim med razlago snov grafično predstavimo, narišemo miselne vzorce, pokažemo uporabo prek videoposnetka ..., saj so bolj vidni tipi. Drugim najbolj koristi jasna slušna razlaga, tretjim snov ostane v glavi predvsem, če jo sami izvedejo – npr. poizkus v laboratoriju ... Vse pa bolj motivira za učenje že dejstvo, da sprejemamo njihovo individualnost in jo skušamo upoštevati. Zato je za učitelja (in učence) koristno, da izve, kakšni predstavni tipi prevladujejo v posameznih razredih, ki jih uči, in da skuša snov podajati tako, da razlago čim bolj prilagodi vsem učencem in njihovim specifičnim načinom sprejemanja informacij.

Viri in nadaljnje branje

Marentič - Požarnik, B., Magajna L., Peklaj, C., (1995). Izziv raznolikosti – stili spoznavanja, učenja, mišljenja, Ljubljana: Educa.

Musek, J., Pečjak, V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Logonder, M. (2000). Psihologija na maturi. Ljubljana: Gyrus.

Rot, N. (1973). Obča psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Russell, P. (1987) Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS.

Gradivo in pripomočki

delovni list, pisalo, žepni kalkulator

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj razdeli DL 1 in učenci si v spomin prikličejo na listu naštete objekte ali dražljaje in jasnost (živost) svojih predstav ocenijo s številkami od 0 do 5.

II. del: Učenci vsak zase izračunajo povprečje za vsako čutno področje.

III. del: Izračunamo povprečje razreda za vsako čutno področje.

IV. del: Učenci narišejo histogram za svoje in histogram za rezultate razreda po posameznih predstavnih področjih.

V. del: Učenci se razdelijo v skupinice po 5–6 oseb in razpravljajo o tem, kdaj nam podatki o jasnosti predstav za posamezno področje pri posamezniku in skupini lahko koristijo. Razpravljajo, ali si bolje zapomnijo pouk, ki upošteva to, kakšen predstavni tip so, in o tem, kaj bi za boljši pouk lahko napravili oni in kaj učitelj. Ugotovitve skupinske razprave predstavijo razredu.

Pogovor

V razpravi učenci pogosto potrdijo ugotovljeno dejstvo, da ima večina med njimi najbolj izrazito razvite vidne predstave, sledijo jim slušne in gibalne, druge pa so izražene v manjši meri. Koristno je, da učitelj razpravo o razlikah med njimi usmerja tako, da poudari različnost ljudi in jih navaja na strpnost do drugačnih.

Učenci naj razpravljajo o povezanosti jasnosti predstav posameznika na določenem področju z njegovim učnim stilom in skušajo predlagati, kako lahko učitelj prilagodi pouk spoznanju o tem,

katere prestave so pri učencih določenega razreda najbolj razvite, ne da bi na ta način prikrajšal učence z drugačnimi učnimi stili. Če razred doseže zelo veliko jasnost predstav na kinestetičnem področju, je koristno razpravo usmeriti v spoznanje njihovega načina sprejemanja informacij in na njihovo vedenje v razredu – npr. ali se veliko vrtijo na stolu, jih učitelji pogosto opozarjajo na pretirano motorično dejavnost (nemirnost) ...
Razprava se lahko usmeri v koristi uporabe statistike in grafičnih prikazov za ponazoritev rezultatov v stilu misli, da "dobra slika pove več kot 1000 besed".

Alternativni didaktični prijemi

Vajo se lahko v takšni ali nekoliko spremenjeni obliki uporabi za urjenje statistike (računanja mer srednjih vrednosti) in za urjenje grafičnih prikazov (histogramov, poligonov, krožnih izsekov). S širjenjem uporabe računalnikov se s pomočjo te vaje zlahka ponazori uporaba statističnih programov in grafičnih orodij na računalniku, za jasen izris podatkov. S tem učence naučimo uporabe računalnika pri prikazovanju empirično dobljenih podatkov. Koristno je predvsem to, da dijaki podatke sami zberejo, izračunajo srednje vrednosti in na konkretnih podatkih izrišejo grafične prikaze.

Vajo lahko uporabimo tudi kot uvod v razlago o drugačnosti in o tem, kako ljudje pogosto nekritično menimo, da so vsi takšni kot mi (napake presojanja in ocenjevanja ljudi), in za razlago spoznavnih – predvsem učnih stilov. Izpostavimo, kako razvitost naših predstav in naš spoznavni stil vplivata na to, kako mislimo, da spoznavajo svet drugi in jim skušamo nehote vsiliti svoj stil. Tako npr. mame pogosto razlagajo svojim otrokom, naj v šoli zbrano poslušajo, pa si bodo za pozitivno zagotovo zapomnili, otroci pa so npr. vidni tipi in jim od poslušanja razlage ostane bolj malo, če stvari ne vidijo in si je ne morejo predstavljati ...

Opombe

Avtor DL 1 je neznan učitelj psihologije, ki je v časih, ko še ni bila razširjena uporaba računalnikov, poučeval psihologijo. Ker se mi zdi vaja zelo dobra in bi bilo škoda, da utone v pozabo, sem se odločila, da jo objavim še za druge učitelje psihologije, saj sem jo tudi sama dobrohotno dobila med gradivom za poučevanje psihologije. Če bi poznala ime avtorja delovnega lista, bi ga zagotovo imenovala.

Če je učitelj v časovni stiski (kar je žal precej pogosto), lahko z učenci izvede samo del vaj, pri čemer individualno rešujejo DL, ne zbirajo pa rezultatov v razredu. Že primerjava dobljenih rezultatov s sošolcem v klopi je pogosto dovolj, da začutimo, kako smo si ljudje različni.
Pomembna prednost vaje je, da se jo reši relativno hitro, saj je brez težav izvedljiva v eni učni uri, po kratki razlagi predstav ali pa razlago o predstavah izvedemo šele poizvedeni vaji, da dijaki izhajajo iz svojih spoznanj.
Omenjena vaja je dober uvod v razlago spoznavnih stilov in razlik med ljudmi.

Delovni list

1. Če je le mogoče, si skušajte priklicati v spomin predstavo vsakega od spodaj naštetih objektov ali dražljajev. Pri tem omejite svoje predstavljanje le na čutno modalnost, ki se zahteva.
   Jasnost (živost) svojih predstav ocenite z ocenami od 0 do 5.
   Če nimate predstave, zapišite na črto pred dražljajem 0. Če je predstava zelo jasna, zapišite 5.
   Vmesne stopnje od popolne nejasnosti oziroma odsotnosti predstave do popolne jasnosti predstave razporedite med ocene od 1 do 4, pri tem da vsaka višja ocena pomeni večjo jasnost predstave.

Sluh	**Ocena**	**Vonj**	**Ocena**
1. materin glas	_____	1. čebula	_____
2. zvok sirene	_____	2. kislo zelje	_____
3. padec knjige na tla	_____	3. cigaretni dim	_____
4. grom (med nevihto)	_____	4. ocvrte ribe	_____
5. strel (ali rafal) iz puške	_____	5. plemeniti sir (gorgonzola)	_____
6. tipkanje (po tipkovnici)	_____	6. vijolice	_____
7. cvrene (hrane v ponvi)	_____	7. vrtnice	_____
8. zvonjenje v zvoniku	_____	8. kava	_____
9. lajanje psa	_____	9. plin	_____
10. zvok budilke	_____	10. znoj (pot po naporu)	_____

Vid	**Ocena**	**Okus**	**Ocena**
1. materin obraz	_____	1. sol	_____
2. državna zastava	_____	2. limona	_____
3. vrtnica	_____	3. kis	_____
4. pročelje tvojega doma	_____	4. kava	_____
5. šopek vijolic	_____	5. mleko	_____
6. eifflov stolp	_____	6. pizza	_____
7. pes	_____	7. pivo	_____
8. računalnik	_____	8. milnica	_____
9. tvoji telovadni copati	_____	9. sadni sok	_____
10. tvoja budilka	_____	10. hamburger	_____

Tip (kožni občutki)	**Ocena**	**Kinestetični in statični občutki**	**Ocena**
1. vbod z buciko	_____	1. zibanje na stolu	_____
2. žamet	_____	2. vrtenje na vrtiljaku	_____
3. ledena površina	_____	3. plavanje	_____
4. muha, ki leze po koži	_____	4. tek	_____
5. pesek, ki se vsipa skozi prste	_____	5. stisk pesti	_____
6. stisk vlažne (prepotene) roke	_____	6. padec naprej	_____
7. puljenje lasu	_____	7. žvečenje	_____
8. vrez z nožem v prst	_____	8. izgovarjanje svojega imena	_____
9. uščipljaj sošolca	_____	9. zaklepanje vrat	_____
10. električni stresljaj	_____	10. zehanje	_____

2. Izračunajte povprečje za vsako čutno področje zase in za razred. Primerjate svoje povprečje na posameznem področju s povprečjem razreda.
3. Narišite histogram za svoje in za razredne rezultate. Kateri stolpci so najvišji? Kaj vam to pove o izraženosti predstav pri vas in predstav v vašem razredu?
4. Razpravljajte v skupinicah, kje nam podatki o jasnosti predstav za posamezno področje pri posamezniku in skupini lahko koristijo. Razpravljate, ali si bolje zapomnite pouk, ki upošteva to, kakšen predstavni tip ste, in o tem, kaj bi za boljši pouk po vašem mnenju lahko napraviti vi in kaj učitelj. Ugotovitve skupinske razprave predstavite razredu.

Mišljenje

Psihologija

Učna tema: KRITIČNO MIŠLJENJE

Alenka Kompare

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in pri sebi prepozna najpogostejše napake v argumentiranju ter razlikuje dobre in slabe argumente. Ob tem razvija kritično mišljenje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *prepoznati trditve in argumente,*
- ❒ *presoditi argumente glede na vsebino argumenta oz. vrsto dejstev, na katerih gradi argument,*
- ❒ *prepoznati napake v argumentiranju ter ločiti dobre argumente od slabih,*
- ❒ *z argumenti podpreti lastno prepričanje ali stališče,*
- ❒ *reflektirati proces lastnega argumentiranja in prepoznati napake, ki so mu inherentne.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, delo z besedilom, samoevalvacija mišljenja

Oblike poučevanja: individualna, frontalna

Teoretski okvir

Številni filozofi, pedagogi in psihologi se strinjajo, da je najpomembnejši cilj sodobnih demokratičnih šolskih sistemov razvoj kritičnega mišljenja. Ennis (cit. po Marzano, 1988) opredeljuje kritično mišljenje kot logično in reflektivno mišljenje, ki vodi k odločanju, kakšna stališča bomo zavzeli in kaj bomo naredili. Bistveni del kritičnega razmišljanja je veščina argumentiranja, ki obsega tako spretnost, da svoja stališča podpremo z argumenti oz. jih razumno utemeljimo, kot spretnost, da presodimo kakovost argumentov, s katerimi nas v vsakdanjem življenju v kaj prepričujejo. Poleg tega skuša biti kritičen mislec dobro informiran, išče alternativne rešitve, uporabi vse poznane vire, upošteva vse značilnosti problema ipd.

Argumentacija je navajanje argumentov v prid določeni trditvi ali proti njej, argument pa lahko opredelimo kot razlog, ki utemeljuje (podpira, opravičuje, dokazuje) določeno trditev (stališče, prepričanje, moralno presojo) in tako prepričuje razumno osebo, da to trditev sprejme. Vsaka argumentacija vsebuje tri dele: trditev, argumente in ustrezen odnos med trditvijo in argumenti: da slednji podpirajo trditev. Navadno so argumenti nekaj, kar vemo ali v kar smo prepričani, trditev pa je vsaj nekoliko dvomljiva, tj. potrebuje podporo. Tako trditve kot argumente moramo biti najprej sposobni prepoznati, potem pa presoditi, koliko argumenti razumno utemeljujejo trditev. Glavni cilj kritičnega presojanja argumentov je iskanje resnice, ne pa kritiziranje avtorjev, da argumentirajo nelogično ipd. (Šuster, 1998).

Kritičnega mišljenja se je mogoče in treba naučiti. Posebno vrednost ima to spoznanje prav pri poučevanju/učenju psihologije. Zakaj? Ker je predmet psihološkega preučevanja tesno povezan z zdravorazumskimi prepričanji, ker je mišljenje in njegove napake eno izmed področij psihologije in ker so psihološka spoznanja pomembna tako za posameznika kot za družbo, zato jih moramo biti sposobni kritično presojati.

Viri in nadaljnje branje

Bensley, D. A. (1998). Critical Thinking in Psychology. A Unified Skills Approach. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company.

Geoghegan, A. (1996). Critical Thinking across the Curriculum Project. http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/psych5i.htm.

Marzano, R. J. idr. (1988). Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, Virginia: ASCD.

Šuster, D. (1998). Moč argumenta. Logika in kritično razmišljanje. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Ule, A. (1997). Mali leksikon logike. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Gradivo in pripomočki

Dijak prejme delovni list 1 "Kaj je argument?" in delovni list 2 "Kaj so slabi argumenti?", dobrodošli so tudi različni članki ali odlomki iz dnevnega časopisja in strokovne literature.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj vpelje koncept kritičnega mišljenja in izpostavi njegovo pomembnost. Dijakom razdeli DL 1 in/ali sam pripravi gradivo, ki je povezano z aktualnimi družbenimi vprašanji in temami (npr. legalizacija marihuane, upravičenost smrtne kazni). Dijaki skušajo v gradivu izluščiti trditve in argumente, ki jih podpirajo. Učitelj naj jih opozori, da gre za argumentiranje vedno, ko nas skuša nekdo v nekaj prepričati. Trditve in argumente izpišejo, nato pa presodijo, na kateri vrsti dejstev gradi argument. Sledi pregledovanje rezultatov dela in pogovor.

II. del: Dijaki prejmejo DL 2. Teoretični uvod lahko preberejo sami ali pa ga predstavi učitelj. Nato dijaki individualno ali v parih ugotavljajo, katere napake v argumentaciji ponazarjajo navedeni primeri, čemur sledi skupinsko pregledovanje in komentar. Učitelj v razpravi spodbuja dijake k razmisleku o lastnem mišljenju in iskanju primerov napak.

Pogovor

I. del: V pogovoru pripelje učitelj dijake do spoznanja, da niso vsi argumenti enako dobri. Sprašuje jih: Ali je nekaj, o čemer se vsi strinjamo, kar se zdi vsem samoumevno, tudi nujno resnično/ pravilno? Ali lahko karkoli trdimo na temelju poznavanja nekaj primerov? Zakaj da oz. ne? Ali se lahko vedno zanašamo na mnenje avtoritet? Kdaj da in kdaj ne? Opozori jih tudi, da je argumente včasih težko izluščiti iz konteksta, saj pogosto niso predstavljeni v celoti ali do konca izpeljani. "Začetno vprašanje za prepoznavanje argumentov je vedno: ali nas odlomek, ki ga preučujemo, v nekaj razumno prepričuje? Kaj je tisto, kar potrebuje utemeljitev?" (cit. po Šuster, 1998, str. 33) Poleg namere avtorja, da nas prepriča, lahko argumentacijo prepoznamo po besedah in besednih zvezah, ki nakazujejo odnos med trditvijo (sklepom) in dokazi, npr.: iz tega sklepamo, da ..., zato je res, da ..., iz tega izhaja ...

II. del: Učitelj dijake opozori, da lahko argumentacijo presojamo glede na resničnost argumentov oz. dejstev, ki argumente podpirajo (naloge na DL 1), in glede na logično moč argumentacije (naloge na DL 2). V tem primeru ocenjujemo prepričevalnost, s katero argumenti podpirajo trditev, neglede na to, ali resnični ali ne. Argument je dober takrat, ko zadosti prvemu in drugemu kriteriju. Pri pregledovanju primerov napak v argumentaciji učitelj spodbuja dijake k iskanju in navajanju podobnih primerov. Hkrati pa jih navaja k razmisleku, kako se je posameznim napakam mogoče izogniti. Prehitrim posplošitvam se npr. izognemo tako, da skušamo poiskati čim več primerov, ki potrjujejo našo trditev, ali preprosteje, da iščemo protiprimer (primer za katerega trditev ne velja).

Alternativni didaktični prijemi

Kritično razmišljanje lahko razvijamo in spodbujamo na zelo različne načine:

1. O določenih temah izvedemo debate, v katerih dve skupini dijakov argumentirano zagovarjata svoja stališča ter s protiargumenti zavračata oz. spodbijata nasprotna stališča. Ostali dijaki presojajo kakovost in prepričljivost argumentacije.
2. Med predavanji "razmišljamo na glas" in artikuliramo miselne procese in veščine, tj. dijake opozorimo, kaj je trditev, kaj je argument, kakšen je odnos med trditvijo in argumentom. Sprašujemo jih, ali smo do trditve prišli z induktivnim ali deduktivnim sklepanjem? Zahtevamo, naj odkrijejo pomanjkljivosti v argumentaciji ipd.
3. Dijaki pišejo pisma bralcem ali prispevke za šolski časopis, v katerih zagovarjajo svoje stališče. Ocenjujemo lahko konsistentnost argumentacije, strokovnost argumentov, informiranost in poznavanje tematike, uporabo virov, upoštevanje vseh značilnosti problema ipd.

Opombe

- V psihologiji se je ustalila delitev mišljenja po področjih, npr. sklepanje, odločanje, reševanje problemov in ustvarjalno mišljenje. Kritično razmišljanje ni novo področje, pač pa kakovost mišljenja: pri odločanju smo lahko bolj ali manj kritični, pri sklepanju bolj ali manj upoštevamo formalno logiko itd.
- Razvijanje kritičnega razmišljanja ni vezano na določeno učno vsebino, ampak ga je mogoče in smiselno spodbujati in nadgrajevati pri obravnavi katerekoli vsebine, še posebej eksplicitno pa pri obravnavanju mišljenja (sklepanje, odločanje) in stališč.

Delovni list 1

Kaj je argument? S kakšnimi dejstvi ga podpiramo?

Tabela 1: Primerjava potencialnih prednosti in slabosti nekaterih znanstvenih in neznanstvenih dejstev, na katerih gradimo argumentacijo (prir. po Bensley, 1998, str. 33).

Vrsta dejstev	Potencialne prednosti	Potencialne slabosti
zdravorazumska prepričanja, javno mnenje, splošno sprejete vrednote	gre za prepričanja in mnenja večje skupine ljudi	prepričanja in mnenja večine niso nujno pravilna, izkrivljajo jih lahko predsodki, splošna morala, kulturni kontekst ipd.
osebne izkušnje, posamični primeri	konkretni, znani primeri	gre za enkratne primere, ki jih ne moremo posploševati; vir informacije je lahko nezanesljiv
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 pogledov, predsodkov
statistični podatki	nevtralnost, objektivnost	mogoče jih je interpretirati na različne načine
znanstvena spoznanja, pridobljena z znanstvenimi metodami	sistematičnost in objektivnost	metodološke pomanjkljivosti; omejena na pojave, ki so dostopni izkušnji

Naloge

1. Pri naslednjih primerih izluščite trditev in argumente, s katerimi je (ali skuša biti) utemeljena (dokazana) njena pravilnost. Nato s pomočjo tabele 1 presodite vsebino argumenta oz. Vrsto dejstev, na katerih gradi argument.

a) Prepričanje, da hipnoza lahko izboljša priklic iz spomina, je bilo potrjeno z dokumentiranimi primeri očividcev različnih kriminalnih dejanj. Ti se pred hipnozo niso mogli spomniti posameznih podrobnosti kriminalnega dejanja, ki so mu prisostvovali, medtem ko je hipnoza njihov spomin izboljšala. Zelo znan primer uspešnosti hipnoze je sodni proces "Ljudstvo proti Woodsu in ostalim". Gre za primer ugrabitve 26 otok in voznika avtobusa v Kaliforniji, ki jih je ugrabitelj zaprl v podzemni rov. Vozniku in dvema starejšima otrokoma je uspelo pobegniti in obvestiti o dogodku policijo. Vendar se voznik ni spomnil registrske številke avtomobila ugrabitelja. Šele pod vplivom hipnoze, ko so mu sugerirali, da opazuje ugrabitev nevtralno, kot bi gledal po televiziji dober akcijski film, se je številk spomnil in s tem omogočil konec preiskave.

b) Če je legaliziran alkohol, ni nobenega razloga, da ne bi legalizirali tudi marihuane. Strokovnjaki namreč ugotavljajo, da je so kratkoročni in dolgoročni učinki uživanja marihualne manj škodljivi od učinkov uživanja alkohola.

c) Vojne so nesmiselne. To prepričanje sta zagovarjala tudi Albert Einstein, najpomembnejši fizik 20. stoletja, in Sigmund Freud, oče psihoanalize, ko sta si dopisovala med I. svetovno vojno.

d) Spomin je aktiven proces, ne pa avtomatično "snemanje" preteklih dogodkov. Ali drugače povedano: to, česar se spomnimo, je lahko precej različno od tega, kar smo nekoč doživeli, slišali ali videli. Zanimivo raziskavo o vplivu jezika na spomin sta izvedla Loftus in Palmer (1974). Preučevanci so si najprej ogledali film s prometno nesrečo, nato pa so odgovarjali na vprašanja o tem, kaj so videli. Čez teden dni sta jim raziskovalca vprašanja ponovno zastavila in ugotovila, da je vsebina vprašanj močno vplivala na to, česa so se preučevanci spomnili. Eno skupino preučevancev sta tako vprašala, kako hitro sta avtomobila vozila, ko sta "udarila" drug v drugega, drugo skupino pa sta vprašala, kako hitro sta avtomobila vozila, ko sta "trčila". Vprašala sta jih tudi, ali so po nesreči videli kaj razbitega stekla. Pokazalo se je, da so bili preučevanci v drugi skupini prepričani, da sta avtomobila vozila hitreje in da so v filmu videli razbito steklo. Že način, kako so bila zastavljena vprašanja o preteklem dogodku, je torej vplival na to, kako so se vprašani spomnili dogodka.

e) Glasovali bomo proti noveli zakona o oploditvi z biomedicinsko pomočjo, saj se vsi strinjamo, da otroke raje spočenjamo v dvoje.

f) Verjamem napovedim vedeževalk. Mamini prijateljici je vedeževalka napovedala, da se bo poročila z moškim, ki nosi belo haljo, in rodila sina. In res: poročila se je z mesarjem, pred mesecem dni pa se jima je rodil sin.

g) Smo proti smrtni kazni. Statistike namreč kažejo, da ni v deželah, ki izvajajo smrtno kazen, nič manj nasilnih kriminalnih dejanj kot v deželah, kjer smrtna kazen ni uzakonjena. V ZDA tako beležijo 6 umorov na 100.00 prebivalcev, v vseh evropskih državah pa manj kot 1 umor na 100.000 prebivalcev.

h) Nekateri avtorji skušajo pojasniti agresivnost s količino moškega hormona testosterona. Zaporniki, obsojeni za nasilne zločine, imajo povišano stopnjo testosterona v primerjavi z drugimi zaporniki. Hormonske razlike lahko pojasnijo tudi razliko v agresivnosti moških in žensk. Že med igro se dečki pogosteje pretepajo in agresivno komunicirajo kot deklice. Storilci večine kriminalnih dejanj so moški.

i) Umsko manjrazviti otroci se ne bi smeli šolati z drugimi otroci, saj vsi vemo, da se le težko naučijo brati in pisati.

2. Izberite si nekaj zgornjih primerov ter jim poiščite protiargumente, s katerimi boste dokazali, da trditev ne izhaja nujno argumentov, ki so navedeni v njeno podporo.

Delovni list 2

Kdaj je argument slab?

Pri argumentiranju prihaja pogosto do napak in izkrivljanj (prim. Geoghegan, 1996), ki jih moramo najprej prepoznati, potem pa se jim, ko je to le mogoče, izogniti, saj vodijo do neveljavnih in pristranskih zaključkov in posplošitev. Spodaj je navedenih le nekaj vrst napak v argumentiranju, ki se najpogosteje pojavljajo v razpravah, pogovorih, mnenjih in polemikah o psiholoških temah.

Prehitre posplošitve: na temelju enega primera, ene izkušnje ali majhnega vzorca oblikujemo splošno trditev. Napaka je v tem, da za trditev (sklep) ne navajamo zadostne podpre ali ne upoštevamo vseh dejstev.
Moj bratranec je nežen in občutljiv. Zato trdim, da so vsi fantje, ki jih vzgajajo matere samohranilke, poženščeni.
Kajenje ne škodi zdravju. Poznam človeka, ki je bil vse življenje strasten kadilec in je umrl pri 98 letih.

Spolzke strmine: če se zgodi prvi od dogodkov v predpostavljenem vrstnem redu dogodkov, potem se morajo zgoditi tudi ostali. Do napake pride v primeru, ko ni nujno, da prvemu koraku "navzdol" sledijo naslednji, oz. ko lahko dokažemo, da zadnji dogodek iz zaporedja ne sledi nujno prvemu.
Posameznik, ki kadi marihuano, bo pozneje gotovo zlorabljal heroin.
Če bo nov zakon o oploditvi z biomedicinsko pomočjo zavrnjen, se bo ponovno odprlo vprašanje splava, kontracepcije in še česa.

Lažne alternative: ali-ali mišljenje, ki onstran dveh skrajnih možnosti izključuje vse druge alternative. Do napake prihaja takrat, ko razmišljamo v skrajnih kategorijah, izključimo pa vse druge možnosti.
Izkušnja te ali ubije ali naredi močnejšega. Ta in ta izkušnja te ni ubila, torej te je naredila močnejšega.
Inteligentnost je prirojena ali pridobljena. Ker raziskave kažejo na visoko povezanost IQ enojajčnih dvojčkov, lahko zaključimo, da je inteligentnost prirojena.

Vprašljive analogije: težnja, da bi vzpostavili primerjavo med pojavi, ki nimajo nič skupnega, oz. da bi prikazali dva pojava (dogodka, predmeta, osebi) med seboj bolj podobna, kot dejansko sta. Argument po analogiji ni vedno napačen: določeni pojavi so med seboj dejansko povezani.
Če je nosilec mostu preobremenjen, se zlomi. Enako velja za ljudi.
Ljudje, mlajši od 40 let, bi morali biti zdravniško pregledani vsako drugo leto, starejši od 40 pa vsako leto. Tudi avtomobili so običajno na rednem servisnem pregledu vsako leto in zakaj bi za avtomobile bolj skrbeli kot za svoje telo? (Šuster, 1998)

Sklicevanje na nevednost: Napako zagrešimo, ko iz nevednosti sklepamo na vednost. Lahko nastopa v dveh oblikah:

a) Nihče ni nikdar dokazal, da je X napačen. Torej je pravilen.
b) Nihče ni nikdar dokazal, da je X resničen. Torej je napačen.

Predvsem pri dokazovanju parapsiholoških pojavov in v psevdoznanosti je pogosta oblika a. "Nobenega dokaza ni, da parapsihološki pojav ni nastopil. Torej se je pojav zares pripetil." (prim. Šuster, 1998, str. 212–218) Tako naložimo breme dokazovanja na nasprotnika. Namesto da bi zagovornik parapsihologije dokazal, da se je zgodilo nekaj "nadnaravnega", zahteva od znanosti, naj dokaže, da se ni. Problem je tudi v tem, da iz nevednosti (nihče ni nikdar dokazal, da je X napačen) sklepamo na vednost (torej je X pravilen). Oblika b pogosteje nastopa v znanosti in je dobra takrat, ko so znanstveniki dolgotrajno in sistematično iskali dokaze za X, pa jih niso našli.

Primer

Ugotovite, katero od napak v argumentiranju odraža posamezna trditev. Razmišljajte o podobnih napakah, ki jih delate sami. Če se kake ob branju primerov spomnite, jo zapišite.

1. Klinični psiholog je po obsežni in skrbni analizi petih posameznikov zaključil, da so fobije pri večini ljudi posledica posnemanja oziroma modelnega učenja.
2. Vsi drugorojeni otroci so bolj uporniški in ustvarjalni, prvorojenici pa so bolj storilnostno naravnani. Jaz sem drugorojen otrok, torej sem bolj ustvarjalen od mojega starejšega brata.
3. Možgani starih miši, ki so bile v dolgočasnem in nespodbudnem okolju, so izgubili na velikosti in teži. To je dober argument, zakaj starejši ljudje ne bi smeli živeti v nespodbudnih domovih za ostarele.
4. Nobenega dokaza ni, da se čudež ni zgodil. Torej se je zgodil.
5. Če bomo samskim ženskam omogočili oploditev z biomedicinsko pomočjo, bomo postali moški pri spočetju in vzgoji otrok povsem nepotrebni.
6. Starši, ki nagrajujejo otroke za pomoč pri hišnih opravilih, bi morali vedeti, da otroci zaradi tega ne bodo nič raje in pogosteje pomagali. Konja lahko pripelješ k vodi, toda ne moreš ga prisiliti, da jo pije.
7. Če je lahko košarkar Michael Jordan premagal revščino in druge ovire ter postal eden najuspešnejših športnikov v ameriški zgodovini, potem lahko to stori vsak.
8. Vse majhne otroke, ki pred dvanajstim letom masturbirajo, bi bilo treba usmeriti k psihiatru, preden zrastejo v perverzneže ali posiljevalce.
9. Teta Katarina in bratranec David sta naredila samomor. Mislim, da smo v naši družini vsi samomorilski. To imamo "v krvi".
10. Na Nizozemskem se je število uživalcev marihuane po njeni legalizaciji zmanjšalo, torej se bo podobno zgodilo v Sloveniji, če/ko bomo legalizirali marihuano.
11. Psihologom ni uspelo dokončno dokazati, da telepatija ne obstaja. Torej obstaja.
12. Evtanazije ne smemo dovoliti, saj bi se pomoč pri umiranju neozdravljivo bolnim gotovo sprevrgla v načine pobijanja nezaželenih in nesposobnih.
13. Otrok, ki ga starši vzgajajo avtoritarno, bo odrasel v človeka, ki se vedno podreja močnejšim in ki si ne upa izraziti svojega mnenja.
14. Vsi profesorji so pozabljivi, samo pomislite na našega profesorja fizike.

Učna tema: SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI – NEVIHTA MOŽGAN

Mojca Logonder

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pomen spodbujanja ustvarjalnosti za pridobivanje novih idej in se seznani s splošnimi pravili ustvarjanja v skupini. Poglablja svoje znanje o ustvarjalnosti in dejavnikih, ki jo spodbujajo in blokirajo, ter spozna različne tehnike za spodbujanje ustvarjalnosti. Svoje znanje o dejavnikih, ki spodbujajo ustvarjalnost, in o ustvarjalnih tehnikah uporablja za reševanje konkretnih problemov.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti in na konkretnem problemu uporabiti vsaj tri tehnike za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja,*
- ❒ *presoditi škodljiv vpliv kritike okolja (skupine) na produciranje ustvarjalnih idej,*
- ❒ *razložiti temeljne značilnosti nevihte možgan in njen potek,*
- ❒ *našteti in razložiti nekaj dejavnikov, ki spodbujajo ali blokirajo ustvarjalnost.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, metoda reševanja problemov – nevihta možgan, metoda sil

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Lipičnik in Možina (1993) posebej poudarjata pomen ustvarjalnosti pri delu za uspešnost posameznika in podjetja, kjer je zaposlen. Izpostavljata misel, da ustvarjalnost zasledimo v vsakem posamezniku, vendar je pogosto blokirana, zato se ustvarjalna moč ne more sprostiti in izkazati v praksi. Najpogosteje blokirajo ustvarjalnost strah pred novostmi in negativen odnos do njih, strah pred neuspehom in tem, da bi se drugi ljudje našim idejam posmehovali, slepo sledenje pravilom in strah pred izpostavljanjem, pretirano zanašanje na logiko, osebno prepričanje, da nismo ustvarjalni, čezmeren vsakdanji stres in pomanjkanje časa za zaznavanje različnih možnosti, sumničenja in domneve o ogroženosti in strah pred tem, da bi nam drugi ukradli naše ideje ...

V skupini, kjer se želi spodbujati ustvarjalnost, naj se spoštuje ideje vsakega posameznika, naj sodelujejo pri produciranju idej vsi in ne kritizirajo idej drugih ali razčiščujejo vzroke za neki problem, naj dajejo nenavadne predloge in ideje drugih asociativno povezujejo in iščejo rešitve, saj avtorstvo idej ni pomembno, pomembno je predvsem, da se pride do čim več zanimivih in ustvarjalnih idej. Poudarja se, da je pomembna predvsem količina idej, saj bo le iz večje količine mogoče izbrati dobro ali celo najboljšo. Podaja se le temeljne zamisli, brez podrobnosti, s ključnimi besedami in vse ideje se zapišejo na vidno mesto, da so vsem v skupini na očeh ...

Tehnikam ustvarjanja v skupini je skupno to, da omogočajo prosto pot različnim idejam, ki jih pomagajo oblikovati udeleženci skupine. Pomembna prednost je v tem, da če bi sami skušali razmišljati o kakem problemu, se prav gotovo ne bi spomnili

vsega, kar se spomnimo, če produciramo ideje v skupini in ideje drugih povezujemo in združujemo s svojimi. Takih tehnik je veliko, zato navajam le nekatere: klasična nevihta idej, razprava 66, metoda sil, metoda 635, pisna nevihta idej ... Izbira tehnike je odvisna od problema, števila udeležencev, pogojev ustvarjanja ... (povzeto po Lipičnik, Možina, 1993, str. 93–100)

Viri in nadaljnje branje

Lipičnik, B., Možina, S. (1993). Psihologija v podjetjih. Ljubljana, DZS.

Pečjak, V. (1989). Poti do idej. Tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje. Ljubljana: samozaložba.

Golman, C. K. (1992). Ustvarjalnost in poslovna uspešnost. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Gradivo in pripomočki

plakat s temeljnimi navodili dela v skupini (Dajajte ideje, Kritika ni dovoljena, Avtorstvo idej ni pomembno, Vsak naj producira ideje ...), tabla in kreda

Strategija poučevanja

I. del: Učenci spoznajo pomen ustvarjalnosti za uspeh pri delu in temeljne dejavnike, ki njihovo ustvarjalnost spodbujajo, in tiste dejavnike, ki ustvarjalnost blokirajo. Nato skupaj zastavimo problem in ga napišemo na tablo (problem npr. Kaj bi raziskoval v svoji maturitetni nalogi). Spodbujamo jih k oblikovanju idej.

II. del: Vse ideje (tudi nesmiselne) napišemo na tablo in jih spodbujamo, naj dodajo kako nenavadno, neresno, čudno ..., naj svoje ideje povezujejo z idejami drugih, naj vsak dá svoj prispevek ipd.

III. del: Po odmoru zberemo še "naknadno rojene" ideje, ki so pogosto ustvarjalne, in jih zapišemo, nato sledi preverjanje idej in selekcioniranje uporabnih od manj uporabnih.

IV. del: Sledi kombinacija nevihte možgan s kako drugo tehniko, npr. metodo sil, ki jo priredimo tako, da "prisilno" skušamo povezati dve ideji in razmišljamo o novorojeni ideji ... Ko tako dobimo še večje število novih idej, jih spet ocenimo ... (Razprava o uporabnosti idej naj bo kulturna!)

V. del: Učenci vsak zase presodijo, katere ideje so jih tako pritegnile, da bi jih res v praksi radi obdelali in se o tem pogovorijo z učiteljem, ki neprimerne in prepogoste teme odsvetuje in v pogovoru z učencem poglobi idejo oz. problem naloge ...

Pogovor

Učitelj naj bi se v razpravo vključeval po potrebi šele v zadnji fazi, ko učenci presojajo, katere ideje so uporabne. V prvi fazi naj bi jih predvsem spodbujal k oblikovanju idej in še sam dodal kak nenavadno idejo, preprečeval kritiko in posebej spodbujal k oblikovanju idej tudi bolj zadržane in manj opazne učence. V fazi selekcije idej naj najprej učenci presodijo uporabnost, odsvetujemo pa jim "obrabljene", že večkrat obdelane teme, ker potem izgubijo pri točkovanju "izvirno zastavljen problem naloge" in ker jih opozorimo na problem prepogostega prepisovanja takšnih nalog in zato še večjo kontrolo avtorstva naloge z zagovorom.

Alternativni didaktični prijemi

Vajo lahko izvedemo na vsakem problemu, ki je aktualen za nas in za dijake, ne nujno samo za iskanje teme maturietne, seminarske ali raziskovalne naloge. Dobro se obnesejo odprti problemi, npr. kako izboljšati disciplino v razredu, kako poučevati psihologijo, kako preprečiti kajenje in droge na šol, kako preverjati in ocenjevati znanje (ali neznanje) itd.

Lahko vzamemo drugo metodo namesto klasične nevihte idej, kar spremeni ves potek, če npr. razred izredno razpade na podskupinice in se te med seboj tako prepirajo in si nasprotujejo, da bi se težko zadržali proti kritiki nasprotne skupine. Ali če želimo bolj umirjen potek in težko pišemo ideje, ki se rojevajo zelo hitro, ali podvomimo v ustreznost učitelja v vlogi moderatorja itd., lahko vajo izvedemo z razpravo 66, pisno nevihto idej, metodo 635 ... Bistvo je predvsem v tem, da dijake naučimo praktično uporabljati tehnike ustvarjalnega mišljenja (saj raziskave potrjujejo dolgoročni učinek uporabe nevihte možgan za poznejše učenje in delo) in ustreznega spoštljivega vedenja do drugačnih idej in ljudi.

Opombe

Učenci pri vaji zelo radi sodelujejo, čeprav imajo v začetku pogosto "prazno glavo" ali predlagajo najbolj klasične teme. Lahko jih spodbudimo tako, da jih pozovemo, naj naštejejo temeljna poglavja in teme psihologije, ki jih zanimajo in jih povezujemo z desetimi besedami, ki smo jih napisali kar tako (npr. psi, nogomet, seks, droge ...). V fazi selekcije ustreznih idej bomo ugotovili, da se npr. ne da ugotavljati vrednot psov, da pa lahko ugotavljamo, ali se v vrednotah razlikujejo lastniki psov od lastnikov eksotičnih živali ali lastnikov mačk. Ali da nogomet nima posebne zveze s čustvi, lahko pa ugotavljamo, ali nogometaši hitreje in neposredneje izražajo čustva kot šahisti ... Tako lahko dobimo zelo izvirne in zanimive teme za raziskovalne naloge, pri katerih se mentorji ne bomo bali, da so morda prepisane od kod drugod. Dobro je, če za izvedbo vaje namenimo dve uri, ki sta časovno ločeni: v prvi učence seznanimo z ustvarjalnostjo in ustvarjanjem v skupini, jim predstavimo temeljne tehnike in načela teh tehnik ter izvedemo nevihto možgan, ki jo potegnemo do konca ure. V začetku naslednje ure zberemo še nadaljnje nove ideje na zastavljeni problem, potem pa se lotimo evalvacije in selekcije idej. Učence opozorimo na to, da bo le manjši del idej uporaben, le redko več kot 10 %, da ne bodo razočarani.

Delovni list

1. Pozorno preberite navodila za izvajanje nevihte idej. Skupaj se o njih pogovorimo.

   Dajajmo ideje.
   Zaželene so neobičajne ideje.
   Ne kritizirajmo.
   Avtorstvo idej ni pomembno.
   Svoje ideje povezujmo z drugimi.
   Vsakdo naj dá kako idejo ...

2. Skupaj ste se odločili, da izberete za problem temo, ki je aktualna za vse, npr. "Kaj naj raziskujem v svoji raziskovalni nalogi pri psihologiji" (Kako povečati disciplino v našem razredu? Kako preprečiti kajenje in droge na šoli? Kako preverjati znanje, da bomo dolgoročno kar največ znali? ...) Oblikujte ideje za rešitev tega problema po načelih nevihte možgan, moderator naj jih zapisuje na vidno mesto.

3. Po odmoru zberite še ideje, ki so se "rodile" med odmorom ali jih prej niste upali povedati, ker so tako "čudne", in jih zapišite med ostale. Presojajte uporabnost posameznih idej. (Lahko uporabne skupaj odkljukate, jih povezujete z drugimi, dodelate, nadgradite ...).

4. O tem, kaj bi radi raziskovali v svoji maturitetni seminarski ali raziskovalni nalogi, se pogovorite z učitejem.

Psihologija

Osebnost

Učna tema: KDO SEM JAZ?

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem družbene in osebne identitete in znanje povežejo z boljšim razumevanjem samega sebe.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem osebne in družbene identitete,*
- ❒ *navesti različne socialne vloge posameznika,*
- ❒ *ločiti med elementi družbene in osebne identitete pri sebi,*
- ❒ *opisati značilnosti socialnih vlog,*
- ❒ *oceniti, kako njihove socialne vloge vplivajo na njih.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, priklic in analiza lastnih izkušenj, samoeksploracija, samorefleksija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Učenci najprej izvedejo aktivnost, nato jim je smiselno v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše vsebine:

- ❒ Pojem identitete je pomembno vprašanje psihologije osebnosti pa tudi socialne psihologije.
- ❒ Posameznikova identiteta ima dva vidika: osebno identiteto, ki vsebuje vsa njegova individualna doživetja, občutenja, spomine in hotenja, in družbeno identiteto, ki vsebuje naše socialne izkušnje in vezi z drugimi ljudmi, posebno pa pripadnost, sorodstvene vezi ter družbene vloge, ki jih v življenju sprejmemo.
- ❒ Sestavni del medčloveških odnosov so tudi socialne ali družbene vloge, to je sklop pričakovanih vedenj, nalog in dejavnosti, ki naj bi jih posameznik sprejel in opravljal.
- ❒ Vsakdo ima ponavadi več različnih družbenih vlog, uspešno opravljanje vloge je povezano z mnenjem drugih o nas (perspektiva posplošenega drugega).

Izvleček iz Priest, R. (1998). Who Am I?
Spreminjanje identitete skozi čas – Zucher (1977) in Snow, Phillips (1982), cit. po Priest, 1998 – so preučevali spremembe v doživljanju lastne identitete med študenti v obdobju več desetletij. V šestdesetih letih so študenti sebe doživljali pogosteje v smislu svojih družbenih vlog in položajev, medtem ko so se študenti v osemdesetih pogosteje opisovali z značilnostmi osebne identitete. Novejše generacije manj prevzemajo socialne vloge, ki jim jih predpisujejo široka družbena pravila. Prav nasprotno, sebe zaznavajo kot enkratne in individualne osebnosti, kar je odraz večjih teženj k individualnosti.

Ali je težnja k individualnosti nekaj pozitivnega? Ali je težnja k individualnosti lahko tudi nekaj, kar ima negativne učinke? Povečan odstotek ločitev raziskave pogosto povezujejo s povečano stopnjo individualizma med ljudmi (Furstenberg, Cherlin, 1991; cit. po Priest, 1998). Drugače povedano, ljudje pripisujejo manjši pomen svojim socialnim vlogam (mož, žena) in večji pomen svojim osebnostnim nagnjenjem in težnjam (biti srečen, zadovoljen, svoboden ipd.).

Viri in nadaljnje branje

Priest, R. (1998). Who Am I? www.usi.edu/libarts/socio/socpsy/whoami.htm

Musek, J. (1993). Osebnost pod drobnogledom. Maribor: Založba Obzorja.

Musek, J., Pečjak V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Ule - Nastran, M. (1997). Temelji socialne psihologije. 2. dopolnjena izdaja Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.

Gradivo in pripomočki

Delovni list Kdo sem jaz?

Strategija poučevanja

I. del: Po uvodni motivaciji učencem razdelimo delovni list Kdo sem jaz?, ki ga izpolnijo. Če se ne morejo spomniti novih stavkov, jih spodbudimo, da dokončajo (5 do 10 minut).

II. del: Nato učencem razložimo pojem identitete, osebne in socialne, pojem in vrste družbenih vlog.

III. del: Sedaj učenci analizirajo svoje odgovore v skladu z navodili na delovnem listu: s številko 1 označijo odgovore, ki označujejo njihovo družbeno identiteto, s številko 2 pa tiste odgovore, ki označujejo njihovo osebno identiteto. Če se težko odločijo, jim pomagamo in take konkretne primere uporabimo kot dodatno ilustracijo razloženih pojmov.

Nato preštejejo, koliko je številk 1 in koliko številk 2, in ocenijo, v katero od omenjenih skupin ljudi bi se lahko uvrstili: med tiste, pri katerih je družbena identiteta pomembnejša, med tiste, pri katerih je pomembnejša osebna identiteta, ali med tiste, za katere sta oba vidika identitete enako pomembna.

Tisti elementi naše identitete, ki jih navajamo najpogosteje in na prvih mestih, nam dajejo oporo v situacijah, kjer se moramo odločati, kako se bomo obnašali in kako bi želeli, da nas vidijo drugi.

Pogovor

Aktivnost spremljamo/sklenemo s skupnim pogovorom ob naslednjih vprašanjih za učence:

- ❒ Katere družbene vloge so najpogostejše pri njih?
- ❒ Koliko takih vlog so našteli?
- ❒ Katera od teh vlog jim je najlažja/najtežja?
- ❒ Katere vidike osebne identitete so odkrili pri sebi?
- ❒ Katera od navedenih značilnosti osebne identitete jim je najbolj pomembna?
- ❒ Ali "pomembni drugi" poznajo večino njihovih individualnih značilnosti?
- ❒ Kdo najbolje pozna njihovo osebno identiteto?

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Vaja je primerna kot demonstracija pojmov družbena in osebna identiteta, pa tudi kot primer analize najpomembnejših vidikov posameznikove identitete.

Delovni list 1

Kdo sem jaz?

Spodaj je dvajset stavkov, ki se začenjajo z Jaz sem ... Vsak stavek dopolnite tako, da ga dopišete z vašim opisom, kdo ste vi; odgovori se ne smejo ponavljati. Odgovarjajte spontano in primerno hitro.

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

"Jaz sem _____."

Sedaj preglejte svoje odgovore in jih poskušajte razvrstiti v eno od kategorij.

Kategorija 1: Sem spadajo tisti vaši opisi, ki nakazujejo neko vašo vlogo, ki jo imate v družbi, npr: dijak, sestra, policist, učitelj, bratranec, član nekega društva, član politične stranke ipd. Tudi opisi, ki navajajo pripadnost neki socialni skupini ljudi, sodijo v to kategorijo, npr. starost, spol, rasa, narodnost ipd.

Kategorija 2: Sem spadajo vsi tisti opisi, ki poudarjajo vašo individualnost, neko osebnostno lastnost, ki je značilna za vas, ali neko za vas značilno vedenjsko reakcijo, npr. ima rad zabavo, optimističen, godrnjav, asocialen, srečen, odvisen, ima rad živali, konzervativen, družaben, veliko govori, dobro pripoveduje šale ipd.

Vse odgovore označite s številko kategorije, v katero po vašem mnenju spada posamezni odgovor. Število vseh odgovorov posamezne kategorije vpišite v spodnjo razpredelnico.

Kategorija 1: _____

Kategorija 2: _____

Analiza odgovorov

V katero kategorijo spada več vaših odgovorov?

Če spada več vaših odgovorov v kategorijo ena, sami sebe doživljate bolj z vidika svoje družbene identitete. Verjetno imate raje skupinske športe kot individualne, vaši poklicni interesi pa so verjetno povezani s socialnimi prednostmi, kot so npr. status, ugled, zveze ipd.

Če več vaših odgovorov spada v kategorijo 2, sami sebe doživljate predvsem kot osebno, individualno identiteto. Verjetno imate raje individualne kot skupinske športe (npr. plavanje, tek), med poklicnimi interesi pa so vam bližja tista področja, ki so povezana z osebnostno rastjo in izražanjem samega sebe.

Če sta obe kategoriji odgovorov enako pogosti, sta oba vidika doživljanja identitete (družbena in individualna identiteta) enako pomembna.

Analiza najpomembnejših identitet

Podrobneje preučite prvih pet odgovorov, ki ste jih napisali. To so verjetno najpomembnejši vidiki vašega doživljanja samega sebe, lastne identitete. Predstavljajo vaše najpomembnejše cilje, motive in vrednote.

Posameznikovi odgovori so sicer odvisni tudi od okoliščin, v katerih odgovarja na ta vprašanja. Medtem ko bo dijak v šoli na prva mesta verjetno postavil odgovor "sem dijak", nato pa našteval druge vidike samega sebe, pa bo v krogu svojega športnega kluba med prvimi odgovori verjetno zapisal, da npr. "igra nogomet", in nato nadaljeval z drugimi opisi.

Učna tema:

Marta Jenko

POSAMEZNIK KOT PSIHOFIZIČNA CELOTA – CELOSTNO VEDENJE

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec konstituira pojem lastnega celostnega odzivanja tukaj in sedaj. S samoopazovanjem spoznava, nadzoruje in usmerja svoje vedenje. Prevzema odgovornost za svoje počutje in vedenje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *prepoznati nivoje celostnega ravnanja v svojem vedenju,*
- ❒ *našteti nivoje celostnega vedenja,*
- ❒ *zavedati se sposobnosti, da lahko vpliva na svoje mišljenje in delovanje.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, pripovedovanje

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Vzrok človekovega delovanja je stalen poskus, da bi zmanjšal razliko med tem, kar si želi, in med tem, kar mu ponuja realnost.

V svojem vedenju smo vsak trenutek celostni. To pomeni, da sočasno razmišljamo, delujemo, čustvujemo in da se v telesu dogajajo mehanske in biokemijske spremembe. Svojega celostnega ravnanja se v vsakdanjih okoliščinah večji del časa ne zavedamo. Skoraj samodejno opravljamo dejavnosti, kot so: odklepanje vrat, kuhanje kosila, umivanje, pogovor z učiteljem, in ob tem prav nič ne mislimo na to, kaj mislimo, kaj delamo in kako doživljamo. Celostnega vedenja se zavemo šele, ko se vznemirimo do točke, ko se naš vegetativni živčni sistem odziva spremenjeno. To lahko občutimo kot razbijanje srca, bolečino v želodcu ali glavi, občutek ohromelosti ob rizičnem prehitevanju z avtomobilom.

Za zadovoljno življenje posameznika je pomembno, da imamo zavestni nadzor nad lastnim delovanjem, nad lastno aktivnostjo. Svoje misli lahko samo delno obvladujemo, čustvovanje in telesni odziv pa sta procesa, ki nista v domeni zavestnega uravnavanja s strani posameznika.

Dobro se počutimo, kadar imamo zadovoljene vse osnovne biološke in psihološke potrebe. To pomeni, da delamo, kar nam je v zadovoljstvo, da mislimo o prijetnih rečeh in da se dobro počutimo. Kadar smo nezadovoljeni ali preprosteje nezadovoljni, težko opravljamo svoje obveznosti, potrebujemo več časa, naredimo več napak, kar pa ni nujno, pa kar odložimo. Pri tem se telesno slabo počutimo in lahko celo zbolimo.

Viri in nadaljnje branje

Glasser, W. (1994). Kontrolna teorija, Taxus, Ljubljana.

Jeffers, S. (1994). Čar samozavesti, Ganeš, Ljubljana.

Gradivo in pripomočki

Niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Nivo zavedanja
Učitelj razloži pojem celostnega vedenja. Učence povabi, da v določenem trenutku učne ure preusmerijo pozornost na svoje trenutne misli (razmišljam, kaj bom danes popoldne počel), delovanje (držim svinčnik v roki), čustvovanje (sem nerazpoložen) in telesno počutje (vroče mi je, potim se ...).
Svoja opažanja zapišejo v zvezek in poročajo sošolcem.

II. del: Nivo prepoznavanja
Učenci poročajo o neki situaciji, v kateri so doživeli stres, in jo celostno analizirajo skozi prizmo mišljenja, delovanja, čustvovanja in telesnega počutja (Bil sem na morju, ravno sem zadremal, ko ...).

III. del: Nivo preverjanja
Učitelj razloži, da imamo ljudje možnost nadzora nad delovanjem in delno nad mišljenjem. Da je mišljenje tisti del psihičnih procesov, ki nam omogoča, da lahko spreminjamo svoje poglede, želje, zanimanja in da na podlagi spremenjene mišljenjske situacije lahko spreminjamo vedenje. V vaji dijaki to preizkusijo.

Vaja: Učenci zaprejo oči in si po navodilih učitelja predstavljajo predmet. V mislih mu zamenjajo barvo, obliko in velikost. V parih izmenjujejo izkušnjo. V zvezek zapišejo spoznanja in zaključke.

IV. del: Nivo izkušnje
Učitelj spodbuja učence, da poskušajo izražati svoje misli, delovanje, občutenje in da so pozorni na odzivanje telesa. Njihovo pozornost usmerja na prepoznavanje lastne zadovoljenosti in nezadovoljenosti.
Zgodi se, da se stresa zavemo šele, ko nas na to opozori nenavadna in burna reakcija telesa kot zadnji signal, da nekaj ni v redu. Primer: pogovor z avtoriteto, ko zastaja beseda v grlu, ko se potimo in šele po teh reakcijah telesa vemo, kako naporno nam je srečanje.

Učitelj poda nekaj primerov, ki jih pozna iz svojega vsakdanjika. Spodbuja učence, da zavestno optimistično razmišljajo in pozitivno delujejo ter prevzamejo odgovornost za svoje počutje. Npr.: Zakaj zardiš ob privlačnem dekletu, zakaj se ti potijo roke, ko se jo želiš dotakniti, zakaj trepetaš, ko ni mraza ... Spoubuja jih, da navajajo stresne situacije in razmišljajo, kaj bi lahko naredili in kako bi lahko razmišljali, da bi se v dani situaciji počutili bolje in si dvignili nivo svojega počutja na zadovoljivejšo raven. Npr.: Ko dobim slabo oceno, si zavrtim najboljšo glasbo in mislim na druge stvari, to me pomiri. Ko sem padel na vozniškem izpitu, sem se dve uri vozil po gozdnih poteh, tam odločam jaz, izbiram jaz in ostanem tam, kolikor časa želim.

Sklepne misli zapišejo.

Opombe

Pred obravnavo teorije celostnega vedenja morajo učenci poznati štiri Glasserjeve osnovne psihološke potrebe.
Razlago celostnega vedenja lahko podkrepimo s primerjavo celostnega delovanja z delovanjem avtomobila s pogonom na prvih dveh kolesih. Če avto obtiči s prednjimi kolesi v blatu, ga teže spravimo ven, kot če bi obtičal z zadnjimi.

Pogovor

Učitelj spodbuja učence, da poskušajo izražati svoje misli, delovanje, občutenje in da so pozorni

Učna tema: RAZLIČNE VRSTE INTELIGENC

Mojca Logonder

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spoznava različne teorije inteligence (Sparmanovo, Thurstonovo, Gardnerjevo). Razume, da obstajajo različni pogledi na inteligenco, in razvija "posluh" za različnost ljudi in njihovih sposobnosti. Razume, da je nekdo lahko zelo dober na nekem področju (npr. matematika), a precej slab na drugem področju (npr. jeziki). Razširja in poglobi predvsem znanje o različnih inteligencah in ga utrjuje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *navesti faktorje inteligence po Thurstonu,*
- ❒ *prepoznati, s kakšnimi nalogami merimo posamezne faktorje,*
- ❒ *primerjati različne teorije inteligence med seboj,*
- ❒ *oceniti, v kolikšni meri razvitost posamezne inteligence vpliva na uspeh posameznika na tem področju (v šoli in zunaj nje).*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, poučevanje s primeri

Oblike poučevanja: individualna, delo v majhnih skupinah, frontalna

Teoretski okvir

Različni psihologi imajo zelo različen pogled na inteligenco in zato so definicije inteligence tako različne. Rot poudarja, da "inteligentnost različno definirajo: kot sposobnost, da se naučimo novo in dotlej neznano, kot sposobnost za formiranje abstraktnih pojmov in abstraktno mišljenje; kot sposobnost za reševanje problemov in znajdenje v novih situacijah. Najbolj pogosta je naslednja opredelitev: inteligentnost je sposobnost znajdljivosti v novih situacijah z uporabo mišljenja." (Rot, 1973, str. 159)

Avtorji, ki so preučevali inteligentnost, se niso mogli zediniti niti o tem, ali je inteligentnost enotna sposobnost ali pa je sestavljena iz določenega števila posebnih sposobnosti. Različni avtorji so oblikovali različne teorije. Spearman je na temelju faktorske analize postavil dvofaktorsko teorijo, v kateri poudarja, da ljudje, ki dobro rešujejo ene inteligenčne teste, dobro rešujejo tudi druge inteligenčne teste. Edina logična razlaga teh korelacij je bila, da obstaja neka splošna sposobnost, ki vpliva na različne dosežke (generalna ali splošna inteligenca). Celotni dosežek posameznika na določenem testu pa je odvisen še od številnih specifičnih dejavnikov.

Thurstone pa je ugotovil, da določene skupine testov visoko korelirajo med seboj, a nizko s testi iz drugih skupin. Ker z dvofaktrosko teorijo tega ni mogoče pojasniti, je postavil svojo teorijo primarnih ali skupinskih faktorjev in s postopkom faktorske analize identificiral 7 faktorjev: rezoniranja, memoriranja, zaznavanja, besednosti, besednega razumevanja, numerični faktor in faktor zaznavanja prostora (povzeto po Musek, 1993, str. 250–263).

Gardner (1990) pa je v svoji teoriji več enakovrednih inteligenc predpostavil, da imamo 6 vrst inteligenc: besedno, logično-matematično, pro-

storsko, glasbeno, kinestetično in osebno (povzeto po Atkinson, Atkinskon, Smith in Bem, 1993, str. 476). Cattell pa je ločil fluidno in kristalizirano inteligenco ... Različni avtorji si torej niso enotni glede opredeliteve in razlage inteligence.

Viri in nadaljnje branje

Atkinson, R., L., Atkinson, R. C., Smith, E, E., Bem, D., J. (1993). Introduction to psychology, Eleventh Edition, United States of America.

De Carlo, N., A. (1991). Psihološke igre. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Maribor: Obzorja.

Rot, N. (1973). Obča psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gradivo in pripomočki

Razen delovnih lističev in pisala niso potrebni posebni pripomočki, dodatno gradivo pa so viri.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj prosi učence, naj vsak zase rešijo naloge na delovnem listu (Identificirajo skupinski faktor inteligentnosti po Thurstonu, ki ga ugotavljamo s posameznimi nalogami, in ugotovijo, katera dva skupinska faktorja v nalogah nista zajeta).

II. del: Po skupinicah opišejo, kakšne sposobnosti zajema posamezni faktor, in razpravljajo o tem, pri katerem šolskem predmetu se najbolj zahteva razvitost določenega faktorja.

III. del: Po skupinicah primerjajo različne teorije inteligence in ocenjujejo vpliv razvitosti nekega faktorja na učni uspeh pri šolskih predmetih (ali na različnih področjih v življenju). Rezultate razprave zapišejo in predstavnik skupine jih povzame in pove razredu...

IV. del: Učitelj preveri ustreznost posameznih rešitev, povzame ugotovitve učne ure in dopolni razlago učencev – usmeri jih k spoznanju, da sposobnosti za uspeh v šoli ali v življenju niso dovolj, da je potrebno tudi predznanje, motiviranost, določene osebnostne lastnosti, ustrezne spodbude iz okolja ...

Pogovor

Pomembno je učence spodbuditi k razpravi in razvijanju kritičnega odnosa do inteligenčnih testov. To pomeni, da se ob koncu ure razpravlja tudi o tem, koliko je merjenje sposobnosti s pomočjo inteligenčnih testov zanesljivo in uporabno za napovedovanje uspešnosti posameznika pri nekem šolskem predmetu in v poznejšem življenju. Potrebno je, da se učenci zavedo, da so različni avtorji neenotni glede opredelitve in vrst inteligence in predvsem tega, da s testi sposobnosti ne moremo povsem zanesljivo izmeriti, saj na reševanje testa vplivajo številni dejavniki: utrujenost, nemotiviranost, stresi in težave tistega dne, moteči dejavniki v okolju ..., zaradi katerih posameznik lahko rešuje test pod svojimi sposobnostmi. In ko že imamo podatke o posameznikovih sposobnostih, se nanje ne smemo "obesiti" in osebe ocenjevati samo glede na sposobnosti. Učenci naj razpravljajo, kaj vse poleg sposobnosti vpliva na uspeh v šoli in v poznejšem življenju, učitelj pa naj jih k temu spodbuja – če ne gre drugače tudi tako, da navaja konkretne primere, iz katerih se vidi, da ima večjo možnost za sprejetje v neko službo in potem za dokazovanje svojih sposobnosti tisti, ki je lepši, ima na pomembnih položajih koga poznanega, ki je bolj vztrajen, delaven ...

Alternativni didaktični prijemi

Isto vajo lahko izvedemo tako, da damo učencem reševati različne kratke teste za razne vrste inteligentnosti, ki so javno dostopni (npr. na

internetu ali v knjigi Nicola de Carlo: Psihološke igre), in razpravo o različnih vrstah inteligence izvedemo iz tega, kako so nekateri neverjetno dobro reševali določene teste, druge pa povprečno ali celo podpovprečno.

Lahko pa izhajamo iz analize uspeha učencev na določenih področjih in skušamo pogledati, kateri v razredu so "špice pri vseh predmetih" in bi bolj potrjevali Sparmanovo, drugi pa so zelo dobri npr. na področju naravoslovja, pa precej slabši npr. pri družboslovju in jezikih ... in bolj potrjujejo Thurstonovo teorijo inteligence ...

Opombe

Glede na to da je tema različnosti inteligenc aktualna za učence in njihovo razumevanje različnosti uspeha pri določenih šolskih predmetih in v poklicu in da jih poglavje inteligence in inteligenčnih testov zelo zanima, je koristno tej temi nameniti več učnih ur. Predvsem izkušnje kažejo, da je razpravo treba zelo skrčiti ali pa nadaljevati v naslednji učni uri. Problem namreč nastane ponavadi tam, kjer bi učenci želeli o inteligenčnih testih izvedeti še kaj več, in če jim učitelj odgovarja na njihova vprašanja, hitro uvidi, da je ura že minila.

Delovni list

1. Imenujte teorije inteligence, ki jih poznate, in navedite njihove avtorje.
2. Navedene imate primere nalog iz inteligenčnega testa. Za vsako nalogo določite, kateri primarni (skupinski) faktor inteligentnosti (po Thurstonu) merimo s takšnimi nalogami.
3. Identificiraj dva skupinska faktorja inteligence (po Thurstonu), ki v spodnjih nalogah nista zajeta (upoštevaj, da lahko več nalog meri isti faktor).

PRIMER NALOG IZ INTELIGENČNEGA TESTA

a) Pazljivo preberi spodnje besede in izmed 4 slovenskih besed na desni izberi tisto, ki ima prav tak pomen kot tujka na levi strani:

talentiran	:	nadarjen	inteligenten	ustvarjalen	sposoben
afekt	:	izid	učinek	močno čustvo	šibko čustvo
devianten	:	kriminalen	odstopajoč	kradljiv	zmeden
amnezija	:	pomilostitev	pozabljanje	motnja čustvovanja	popis težav bolnika

b) Nadaljuj začeto zaporedje:

1, 5, 9, 13, 17, 19 _____ 125, 250, 500, 1000 _____

c) Preberi naslednje besedne zveze: nik-nak, jok-jek, žek-žik, kok-kek, guk-gak, mak-mik, pek-puk. Potem jih pokrij s prstom ali listom papirja in ko boš spodaj videl prvi del besedne zveze, čim hitreje (brez gledanja nazaj) napiši drugi del besedne zveze zraven.

kok -_____, žek - _____, guk- _____, jok- _____, pek- _____, mak- _____, nik- _____

d) Zamisli si, da imaš na desni podan lik, na levi pa 4 plašče tega lika. Presoditi moraš, kateri plašč ustreza liku na levi strani.

e) Poiskati moraš 10 razlik v dveh navidezno povsem enakih slikah.

f) Napisati moraš čim več besed, ki se začnejo na Lo, in čim več besed, ki se končajo na CA.

g) Janeza vpraša prijatelj Peter: "Kdo je mož matere tasta moje žene?" Janez je pomisli: Tast moje žene je moj oče, njegova mati je moja babica, njen mož pa je moj ded, in pravilno odgovoril: "To je tvoj ded".

h) Podčrtaj tisto besedo, ki ima nasproten pomen kot z velikimi črkami pisana beseda na levi strani.

MAJHEN: dolg, kratek, velik, tanek, debel, droben
ŽIVAHEN: nagajiv, umirjen, počasen, zgovoren, redkobeseden
PREPOVEDAN: zaukazan, zaželjen, priporočen, sugeriran

4. Po skupinicah opišite, kakšne sposobnosti zajema posamezni faktor, in razpravljajte o tem, pri katerem šolskem predmetu se najbolj zahteva razvitost določenega faktorja.
5. Po skupinicah primerjajte različne teorije inteligence in ocenjujete vpliv razvitosti nekega faktorja na učni uspeh pri šolskih predmetih (ali na različnih področjih v življenju). Rezultate razprave zapišite in predstavnik skupine naj jih povzame in pove razredu.

Učna tema:

Alenka Kompare

POLEMIKA O PRIROJENOSTI IN PRIDOBLJENOSTI INTELIGENTNOSTI

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna polemiko o prirojenosti in pridobljenosti inteligentnosti ter njene družbene implikacije. Razume psihološke raziskave in argumente, ki podpirajo eno in drugo prepričanje, ter jih zmore kritično ovrednotiti.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti in pojasniti rezultate psiholoških raziskav genskih in okoljskih vplivih na razvoj inteligentnosti,*
- ❒ *pojasniti in kritično ovrednotiti idejo genskega izboljšanja (evgenika),*
- ❒ *pojasniti in kritično ovrednotiti razlike med skupinami v dosežkih na testih inteligentnosti,*
- ❒ *razumeti in kritično ovrednotiti družbene implikacije nativističnega in empirističnega pojmovanja inteligentnosti,*
- ❒ *uporabljati veščino aktivnega branja besedila, ki je prvi pogoj kritičnega vrednotenja prebranega,*
- ❒ *učinkovito argumentirati lastna stališča.*

Metode poučevanja: delo z besedilom, pogovor, reševanje problemov, razlaga

Oblike poučevanja: individualna, frontalna

Teoretski okvir

I. del: Teoretska predstavitev vsebin je zapisana na delovnih listih.

II. del: V ZDA dosegajo temnopolti pri testiranju inteligentnosti povprečno slabše rezultate kot belci, belci pa slabše kot Azijci. V zelo razvpiti knjigi "The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life" avtorja (C. Murray in R. Herrnstein) zagovarjata nativistično tezo, da so te razlike gensko pogojene in da jih z izobraževanjem ne moremo bistveno spremeniti. Zakaj torej trošiti denar za izobraževanje temnopoltih ljudi iz nižjih slojev, ko bi ga lahko veliko bolj koristno in smotrno investirali v izobraževanje nadarjenih (ki so praviloma belci in pripadniki višjih slojev). Družbene neenakosti in razlike med rasami so tako in tako posledica različnega IQ. Kar drugače povedano pomeni, da temnopolti zavzemajo v družbi nižje pozicije, manj so izobraženi in revnejši zato, ker so manj inteligentni.

Iste podatke interpretirajo bolj liberalno in empiristično usmerjeni avtorji povsem drugače: različen položaj v družbi in različne (izobraževalne, zaposlitvene ...) možnosti so vzrok (in ne posledica) razlik med rasami na testih IQ. Ne le da imajo določene skupine boljše pogoje za razvoj inteligentnosti, ki jo testi merijo, ampak hkrati velja, da so testi inteligentnosti vedno prilagojeni določeni kulturi in določenemu družbenemu razredu,

zato predstavniki te kulture in tega razreda (belci višjega in srednjega razreda) dosegajo na testih boljše rezultate. Govorimo lahko o privilegiranih skupinah (višji družbeni sloji, bela rasa, moški spol) na eni strani in o kulturni pogojenosti testov inteligentnosti na drugi.

Primerjalne raziskave inteligentnosti belcev in temnopoltih so tudi pokazale, da so znotrajskupinske razlike v IQ večje od razlik med skupinami ter da se razlike v IQ vedno zmanjšajo, ko je družbenoekonomski status preizkušancev izenačen in ko za merjenje inteligentnost uporabljamo od kulture neodvisne teste.

Viri in nadaljnje branje

Felman, R. S. (1999). Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill College.

Gould, S. J. (1996). The Mismeasure of Man. New York, London: W.W. Norton.

Hayes, N. (1995). Foundations of Psychology. An Introductory Text. London, New York: Routledge.

Rutar, D. (1997). Uvod v postmoderno psihologijo. Učbenik za srednje šole in občo rabo. Ljubljana: Jutro.

Tavris, C., Wade, C. (1997). Psychology in Perspective. New York: Longman.

Gradivo in pripomočki

DL 1 "Je inteligentnost prirojena ali pridobljena?" in DL 2 "Inteligentnost in razlike med skupinami"

Strategija poučevanja

I. del: Učenci preberejo besedilo "Je inteligentnost prirojena ali pridobljena?" na DL 1. Delo z besedilom lahko poteka tako, da učenci že med branjem odgovarjajo na posamezna vprašanja, kjer je v besedilu to označeno (npr. 3, 4 ob koncu prvega poglavja pomeni, da lahko dijak že sedaj skuša odgovoriti na spodaj zapisano tretje in četrto vprašanje), ali pa tako, da dijaki najprej preberejo besedilo v celoti in šele nato odgovorijo na vsa vprašanja.

II. del: Sledi analiza odgovorov na posamezna vprašanja in skupinska razprava, v kateri posamezni učenci zagovarjajo in pojasnjujejo svoje odgovore. Lahko uporabimo tudi diskusijsko tehniko "pro et contra": dva učenca zagovarjata nativistično stališče, dva pa jima kot zagovornika empirističnega stališča nasprotujeta.

III. del: Učenci prejmejo še DL 2 in skušajo odgovoriti na zastavljene probleme. Zopet sledi pregledovanje odgovorov in razprava, v katero učitelj vpelje psihološke ugotovitve o razlikah med skupinami (pripadniki različnih ras in spolov) v dosežkih na testih inteligentnosti ter izvorih teh razlik.

Pogovor

Glej strategija poučevanja.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

1. Vsebine, ki so zapisane na DL 1, lahko predstavi tudi učitelj, ki med predavanjem z zapisanimi vprašanji spodbuja učence k razmišljanju o predavani tematiki in aplikaciji na vsakdanje življenje. Tudi v tem primeru dijaki dobijo DL 1, vendar le tisti del, kjer so vprašanja, na katera že med predavanjem pisno odgovarjajo, ko jih učitelj pozove.
2. S pisnim odgovarjanjem na vprašanja učitelj "prisili" k sodelovanju in razmišljanju vse učence, saj se rado zgodi, da sodelujejo in ustno odgovarjajo vedno isti učenci, drugi pa na določena vprašanja sploh ne znajo odgovoriti.

Delovni list 1

Je inteligentnost prirojena ali pridobljena?

Preučevanje inteligentnosti je med najbolj problematičnimi področji v psihologiji, pa tudi neskladja med nativisti (zagovorniki prepričanja, da razvoj in značilnosti ljudi določajo predvsem dedni dejavniki) in empiristi (zagovorniki prepričanja, da je za razvoj in značilnosti ljudi najpomembnejše okolje oz. izkušnje) o tem, od česa je odvisen razvoj inteligentnosti in kaj inteligentnost pravzaprav je, so tu največja. (1, 2) Razlogov za problematičnost raziskovanja in merjenja inteligentnosti je več. Po eni strani gre za ovirajoče delovanje stereotipov in predsodkov (o tem, katere skupine in posamezniki so bolj oz. manj inteligentni), po drugi strani pa ima preučevanje inteligentnosti pomembne socialne in politične posledice. (3, 4)

Zgodovina merjenja inteligentnosti se je začela z vsestranskim angleškim raziskovalcem Francisom Galtonom, ki ga je delo še slavnejšega bratranca Charlesa Darwina spodbudilo k raziskovanju in merjenju razlik med ljudmi. Galton je bil prepričan, da je inteligentnost prirojena značilnost posameznikov. V svojem najpomembnejšem delu Dedni genij (1869) je sklepal tako: izjemno inteligentni, ustvarjalni in uspešni ljudje v družbi so še v sorodstvu, kar pomeni, da se visoke sposobnosti pojavljajo le v določenih družinah, v drugih pa ne. Prepričan je tudi bil, da so gibalo razvoja družbe človekove sposobnosti, predvsem inteligentnost.

Razvoj družbe bi tako najbolj pospešili s pozitivno selekcijo inteligentnosti. Spodbujali bi poroke med najbolj sposobnimi posamezniki, ki bi imeli čim več otrok. Ti otroci bi namreč podedovali sposobnosti in nadarjenost staršev, povprečne sposobnosti populacije bi bile vse večje in družba bi vse bolj napredovala. Toda to ne bi bilo dovolj. Odpraviti bi morali tudi glavni vzrok za nenapredovanje družbe ter revščino in bedo, tj. nizke podedovane sposobnosti. Ljudem z nižjimi sposobnostmi bi bilo zato treba preprečiti rojevanje in vzgojo otrok. Druge rešitve ni. Vsaka pomoč manj sposobnim (izboljšanje njihovih življenjskih razmer, dodatne izobraževalne spodbude) je nesmiselna, saj gensko določenih sposobnosti ni mogoče spreminjati. Opisano prepričanje o možnostih in uresničevanju genskega izboljšanja populacije imenujemo evgenika. Galton je bil njen utemeljitelj, podpirali pa so jo še številni psihometrično usmerjeni psihologi, npr. Spearman, Pearson in Burt.

Galtonove ideje so vplivale na sprejetje zakona o prisilni sterilizaciji manj inteligentnih posameznikov v številnih ameriških zveznih državah. Zakon je bil odpravljen šele leta 1973, leto prej pa so v ZDA sterilizirali 16.000 moških in 8.000 žensk. Tudi na Švedskem so v letih okrog 2. svetovne vojne prisilno sterilizirali številne prebivalce, predvsem tiste, ki so bili po ocenah psihiatrov duševno moteni ali manj inteligentni, pa tudi tiste, ki so imeli "nezmotljivo ciganske poteze" in so živeli potepuško življenje. Najstrašnejša oblika uresničenja Galtonovega prepričanja so nacistična koncentracijska taborišča, v katerih naj bi bili uničeni vsi pripadniki manjvrednih ras (predvsem Judi, Slovani in Romi). Nacistični režim je apliciral principe evgenike tudi na lasten narod. Leta 1933 je bil izdan zakon o sterilizaciji vseh Nemcev nižje vrednosti, njegov cilj je izboljšanje kakovosti populacije. Leto pozneje je bilo pol milijona

Nemcev steriliziranih. Zakon je bil izvajan po načelu: "Neenaka vrednost, neenake pravice!" Zdravim osebam je sterilizacija prepovedana, "manjvrednim" pa zaukazana. (5, 6)

Čeprav se je že Galton veliko ukvarjal s tem, kako izmeriti inteligentnost – prepričan je bil, da bi bilo to mogoče tako, da bi merili hitrost in okretnost misli ter natančnost razlikovanja čutnih pojavov, ki jo lahko izmerimo s pomočjo reakcijskih časov – sta prvi test inteligentnosti izdelala francoska psihologa Alfred Binet in Theodor Simon. S strani ministrstva za šolstvo sta dobila nalogo, naj izdelata test, s pomočjo katerega bi ugotavljali umske sposobnosti otrok, primernih za šolanje, ter izločili tiste, ki bi pouku v osnovnih šolah težko sledili. Že leta 1905 sta izdelala prvo verzijo lestvice inteligentnosti, ki sta jo leta 1908 dopolnila in imenovala Test za ugotavljanje razvoja inteligentnosti med otroki. Kot merilo inteligentnosti sta uporabila sposobnost reševanja miselnih problemov, predvsem takšnih, ki se pojavljajo v šolski situaciji (saj je imel njegov test nalogo, da napoveduje akademsko uspešnost), a so za otroke novi, tj. niso se jih mogli naučiti ne v šoli ne doma.

Po Binetu naj bi njun test služil le identifikaciji otrok, ki potrebujejo posebne šole za razvoj svojih sposobnosti (ti otroci naj bi bili torej deležni dodatne pomoči, da bi primanjkljaj nadomestili), nikakor pa ne more služiti primerjavi med normalnimi otroki. Test inteligentnosti torej ni merilo tega, kaj je otrok sposoben, ampak prej vodilo, ki nam pokaže, kaj je otrok v razvoju že pridobil, tj. česa je trenutno sposoben in kaj lahko s specifičnim treningom izboljšamo. Binet je bil prepričan, da je inteligentnost preveč kompleksna, da bi jo lahko ujeli v številko.

Večina ameriških in britanskih psihologov je Binetova stališča glede testov inteligentnosti dolga leta spregledovala. Teste inteligentnosti so začeli uporabljati predvsem za primerjanje in razvrščanje (selekcijo) posameznikov. Poleg tega rezultatov testa niso razumeli kot vodil, ki pokažejo, kaj je otrok v razvoju že pridobil, tj. kaj je trenutno sposoben in kaj lahko s specifičnim urjenjem izboljšamo, ampak kot neposreden odsev njegovih prirojenih in zato nespremenljivih sposobnosti. V ZDA so teste inteligentnosti uporabljali tudi za razvrščanje prišlekov iz Evrope in drugih delov sveta. Na osnovi testiranja je bilo kar 87 % Rusov, 83 % Judov, 80 % Madžarov in 79 % Italijanov, ki so emigrirali v ZDA, razglašenih za manj inteligentne (umsko prizadete) in posledično diskriminiranih. In to ne le zato, ker se je v političnih krogih dodobra "prijela" evgenika, ampak tudi zato, ker so bili testi, ki naj bi objektivno merili inteligentnost, izrazito kulturno pristranski. Kako naj ruski emigrant, ki je prvič na angleško govorečih tleh, uspešno rešuje test inteligentnosti, ki zahteva dobro obvladovanje angleščine in poznavanje ameriške kulture? Kako naj ve, kdaj v ZDA praznujejo kak državni praznik? Pa tudi položaja manjkajoče žoge na kegljaški stezi na sliki, ki je del nebesednega testa inteligentnosti, ne more določiti, če sploh ne ve, kaj je kegljanje. (7)

Znan je tudi angleški psiholog Cyril Burt, ki je bil prepričan, da je inteligentnost skoraj izključno dedno določena. Svoje prepričanje je podprl s številnimi raziskavami na enojajčnih dvojčkih in s statističnimi podatki, ki naj bi brez sence dvoma dokazovali podedovanost inteligentnosti. Kot strokovnjak za testiranje inteligentnosti je izdelal tudi "test 11+", ki je močno vplival na izobraževalno politiko v Angliji. Njegova uporaba namreč sloni na domnevi, da je poučevanje otrok nad nivojem njihovih izmerjenih sposobnosti nesmiselno. Ko so drugi psihologi preverjali Burtove podatke, so hitro odkrili, da niso veljavni. Tudi asistentki, ki naj bi mu pomagali pri raziskavah, nista nikoli obstajali. Burt je bil tako zelo

prepričan v nativistično teorijo inteligentnosti, da je prirejal podatke tako, da so jo potrjevali. Razkritje njegovega početja predstavlja enega največjih znanstvenih škandalov zgodnji osemdesetih let, sledi pa mu preverjanje in ponovno izvajanje številnih psiholoških raziskav.

V večini primerov se je izkazalo, da so bile raziskave, ki so potrjevale nativistične koncepcije inteligentnosti, pomanjkljivo izvedene, predvsem pa da so bili rezultati teh raziskav izrazito enostransko interpretirani. Raziskave inteligentnosti staršev in otrok so tako sicer res pokazale, da imajo ti podobno inteligentnost, vendar je interpretiranje te podobnosti kot izključno podedovane zavajajoče. Nikakor namreč ne smemo spregledati vpliva okolja, ki je otrokom in staršem ravno tako skupno. Podobno velja za raziskave enojajčnih dvojčkov. Tudi tu so pri interpretaciji rezultatov raziskovalci povsem spregledali vplive okolja, npr. to, da ločeni enojajčni najpogosteje živijo pri različnih članih iste družine, da se pogosto med seboj poznajo in obiskujejo isto šolo in da tudi tisti enojajčni dvojčki, ki so bili po rojstvu resnično ločeni, ki so jih vzgajale različne družine, najpogosteje odraščajo v istem družbenem okolju in znotraj istega socialnega razreda.

Izvedeni so bili še številni novi eksperimenti, ki so pokazali tako na zgrešenost mnenja, da je inteligentnost določena izključno z dednostjo, kot tudi na zgrešenost teze, da za prirojene sposobnosti velja, da jih ne moremo spreminjati. Povedano lahko zelo enostavno odkrije tudi vsakdo sam, če le ima dostop do različnih testov inteligentnosti. Dosežki na testih inteligentnosti se izboljšujejo z vajo, kar ne bi bilo mogoče, če bi bila inteligentnost izključno dedno določena.

Rosenthalov eksperiment (1968) je na drugi strani pokazal, da je inteligentnost odvisna od pričakovanj. Učitelji, ki so sodelovali v eksperimentu, so na začetku leta dobili informacijo o inteligentnosti učencev, ki jih bodo poučevali. Informacija je bila za večino učencev točna, o skupini učencev pa so dobili napačno informacijo, da so nadpovprečno inteligentni. Ko so konec šolskega leta ponovno merili inteligentnosti vseh učencev, je ta skupina učencev dosegala pomembno boljše rezultate. Kaj se je zgodilo? Učitelji so v odnosu do vseh učencev oblikovali svoja pričakovanja (glede tega, česa so učenci sposobni in koliko lahko od njih zahtevajo) v skladu z (napačnimi) informacijami, ki so jih dobili na začetku šolskega leta. Določene učence so zato bolj spodbujali in se z njimi več ukvarjali. Še bolj zanimivo pa je, da so se začeli tudi učenci, ki so bili tarča pričakovanj, obnašati v skladu z njimi. Spremenilo se je njihovo mnenje o sebi in lastnih sposobnostih. Govorimo o učinku pričakovanja ali samoizpolnjujoči napovedi, ko se zgodi prav tisto, v kar verjamemo in kar pričakujemo, da se bo zgodilo. (8, 9)

Vprašanja

1. Kako bi nativistične in empiristične teorije inteligentnosti pojasnile dejstvo, da doseže višjo in visoko izobrazbo več žensk kot moških, medtem ko na magistrskem in doktorskem študiju prevladujejo moški?

❒ nativististična razlaga:

❒ empiristična razlaga:

2. Na maturi v Sloveniji je med najboljšimi, tj. med kandidati s trideset in več točkami, že peto leto zapored več deklet kot fantov. Kako bi lahko predstavniki nativizma pojasnili to dejstvo v primeru, ko bi hkrati zavzemali stališče, da so moški "po naravi" inteligentnejši od žensk?

3. Zapišite šalo, ki izraža predsodke glede inteligentnosti določene skupine ljudi.

4. Pokušajte pojasniti, zakaj med ljudmi kroži toliko šal prav o policajih in/ali blondinkah. Kakšna je psihična ekonomija teh šal?

5. Razmišljajte o tem, ali bi morali biti znanstveniki odgovorni za spoznanja in teorije, ki imajo lahko tako tragične posledice, kot jih je imela Galtonova evgenika? Ali pa je dolžnost znanstvenikov le ta, da si prizadevajo spoznati resnico, ne glede na posledice, in zato ne morejo biti odgovorni za družbeno zlorabo znanstvenih spoznanj?

6. Naštejte še nekaj primerov zlorabe znanstvenih spoznanj.

7. Osnova zakona o sterilizaciji v različnih državah je prepričanje, da so interesi države pred družino, partnerskim odnosom in privatnim življenjem. Kaj menite vi?

8. Ali menite, da je merjenje inteligentnosti lahko način diskriminacije ljudi? Kdaj je in kdaj ni?

9. Navedite primer samoizpolnjujoče napovedi iz lastnih izkušenj.

10. Ker absolutna nevtralnost v znanosti ni mogoča, je tudi avtorica tega besedila bolj naklonjena eni izmed strani v polemikah o prirojenosti in pridobljenosti inteligentnosti. Ali lahko ugotovite kateri?

Delovni list 2

Inteligentnost in razlike med skupinami

V ZDA dosegajo temnopolti pri testiranju inteligentnosti povprečno slabše rezultate kot belci. Nativistično usmerjeni avtorji trdijo, da so razlike posledica različne prirojene inteligentnosti, medtem ko zagovorniki empirizma trdijo, da so razlike v inteligentnosti posledica različnih okoljskih vplivov, tj. različnih življenjskih pogojev, možnosti, spodbud ipd.

Vprašanja

1. Ali je vseeno, če trdimo, da obstajajo med rasami razlike v dosežkih na testih inteligentnosti, ali če trdimo, da obstajajo med rasami razlike v inteligentnosti? Utemeljite svoj odgovor.
2. Zamislite si raziskavo, s katero bi potrdili trditve empiristov glede razlik v dosežkih na testih inteligentnosti in ovrgli nativistična pojmovanja ali seveda obratno.
3. Postavite hipotezo o tem, kakšno stališče do izobraževalnih možnosti temnopoltih zavzemajo pripadniki nativističnih teorij in kakšno je stališče empirično usmerjenih teoretikov.
   - ❒ nativistično stališče:
   - ❒ empirično stališče:
4. Ali lahko nekdo, ki je prepričan, da so razlike v inteligentnosti med rasami gensko pogojene, argumentirano zagovarja stališče, da razlike med spoloma niso gensko pogojene? Utemeljite svoj odgovor.
5. Profesor s havardske medicinske fakultete je ob izidu knjige "The Bell Curve" dejal: "To bo le še potrdilo predsodke belcev, ki se že sicer nagibajo k prepričanju, da so črnci manjvredni." Se z njegovim mnenjem strinjate? Razmišljajte o tem, kako lahko vplivajo znanstvene teorije na mišljenje ljudi in družbene odnose.

Učna tema: SEM DOVOLJ INTELIGENTEN?

Karmen Pečarič Podobnik

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pojem inteligentnosti, razume pomen inteligentnosti v življenju posameznika in se seznani s širšimi družbenimi vidiki, ki vplivajo na teorije inteligentnosti. Oblikuje kritičen odnos do nekaterih spornih trditev o inteligentnosti in se seznani z več razsežnostmi in posledicami merjenja inteligentnosti (testiranja).

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *pojasniti pojem inteligentnosti,*
- ❒ *primerno ovrednotiti nekatere sporne trditve o inteligentnosti,*
- ❒ *presoditi vlogo inteligentnosti za človekovo delo in življenje,*
- ❒ *našteti pomanjkljivosti merjenja inteligentnosti s testi.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga

Oblike poučevanja: frontalna (delo v krogu – neposredna komunikacija z vsemi), individualna

Teoretski okvir

Inteligentnost je eden najbolj popularnih in razširjenih, a tudi spornih psiholoških pojmov. Veliko psihologov in uporabnikov psiholoških storitev posveča inteligentnosti in predvsem njenemu merjenju veliko pozornosti. Rezultati na testih inteligentnosti so včasih izhodišče za prav dramatične napovedi in usmerjanja posameznika. Najbolj očitno se to pokaže pri svetovanju otrokom glede nadaljnjega šolanja.

Inteligentnost ali sposobnost hitrega in učinkovitega reševanja problemov je za človeka in uspeh v njegovem življenju nujno potrebna. Vendar tako imenovana spoznavna inteligentnost ni dovolj. Človek potrebuje za uspeh v življenju potrebuje tudi druge sposobnosti in osebnostne lastnosti, najbolj socialno prilagodljivost in čustveno stabilnost.

Inteligentnosti in predvsem izmerjenim rezultatom na testih inteligentnosti se pripisuje odločilen pomen. Predvsem mladostniki si zelo želijo potrditve na tem področju, in če rezultati niso po njihovih pričakovanjih, so globoko prizadeti in fiksirani v razmišljanju o lastni neuspešnosti in neperspektivnosti.

Današnje preučevanje inteligentnosti in analiza testov inteligentnosti kaže na pristranost tako pri oblikovanju teorije inteligentnosti kot pri obliki in izvedbi testiranja. Tako so se v Angliji (Hayes, Orrell, 1998) dolgo časa trudili, da bi dokazali čim večjo odvisnost inteligentnosti od dednosti. Prepričanje (evgenika) o dedni naravi inteligentnosti je pripeljalo do hude diskriminacije ljudi različnih ras. Američani so inteligenčne preizkuse uporabljali za diskriminacijo ljudi v vojski in v družbi nasploh. S tem so dokazovali manjvrednost in manjše sposobnosti črncev. Toda novejše raziskave odkrivajo močnejše vzroke za razlike v inteligentnosti v kulturi in socialnih razmerah. Ne tako zelo nove raziskave o dednosti odkrivajo prefinjene in zelo zgodnje vplive okolja na človekove duševne in telesne značilnosti. Tako so dokazali (Musek, 1982), da nezadostna in osiroma-

šena prehrana črnskih nosečnic nepopravljivo zavre razvoj velikega števila nevronov. Posledica tega so zaostajanje v osebnem razvoju in večje število motenj pri črnskih otrocih.

Ne samo stališča o inteligentnosti, temveč tudi inteligenčni testi so pod drobnogledom pokazali različne izvore napak. Večina ameriških inteligenčnih testov je bila sestavljena tako, da je predvidevala seznanjenost z ameriško kulturo in načinom življenja srednjega družbeno-ekonomskega sloja. Pripadniki drugih kultur in slojev ameriške družbe so bili s tem že a priori prikrajšani za enakovredne rezultate na testu.

Viri in nadaljnje branje

Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Musek, J., Pečjak, V. (1995). Psihologija, Educy, Ljubljana.

Musek, J. (1982). Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana.

Gradivo in pripomočki

listki s posameznimi trditvami o inteligentnosti (priloga 1), škatla ali kuverta

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj povabi učence, da se razporedijo v krog. Bolje je, da pred seboj nimajo miz in da je položaj drugačen kot pri ostalih učnih urah (npr. v ospredju ali ozadju razreda). Učitelj predstavi vajo, razloži, da so napačni odgovori dovoljeni, in se z učenci dogovori za strpno sprejemanje odgovorov.

II. del: Učenec iz pripravljene kuverte ali škatle vleče vprašanje ali trditev. Svoj odgovor ali mnenje predstavi sošolcem. Ko konča, lahko ostali učenci dopolnijo vsebino. Učitelj z dodatnimi vprašanji spodbuja njihovo razmišljanje in jih opozarja na napačne zaključke. Če učenci kljub opombam ne uvidijo pomanjkljivosti svojih prepričanj, jih učitelj dopolni s svojo razlago.

III. del: Učenec, ki je odgovoril, lahko sam določi sošolca, ki bo naslednji na vrsti. Učenec lahko najprej sam izvleče in prebere naslednje vprašanje in nato izbere sošolca, ki je pripravljen odgovoriti. Vrstni red učencev, ki odgovarjajo, ne sme biti preveč predvidljiv.

Pogovor

Učitelj se ne poslužuje daljših razlag, ampak lahko pusti počasno nastajanje pravega odgovora. To naredi tako, da učence opozori na pomanjkljivosti njihovih sklepov ali jim pove primer, ki omaje njihovo dotedanje znanje. Bolj kot s podajanjem odgovorov učitelj z vprašanji spodbuja učence k razmišljanju.

Opombe

V tem primeru ne gre za frontalno predavanje z drugačno razporeditvijo učencev, temveč naj bi razporeditev razreda zagotovila predvsem sodelovanje učencev. Zato tudi nekatera vprašanja o inteligentnosti niso osredotočena na najbolj bistvene podatke o inteligentnosti, so pa zanimiva in potrebna, da pritegnejo dijake in premagajo njihov odpor do izpostavljanja pred sošolci. Nekaj šaljivo obarvanih trditev ima podobno vlogo.

Gradivo in pripomočki

priloga Trditve o inteligentnosti

Priloga

Trditve o inteligentnosti

1. Visoko inteligentni ljudje so tudi zelo ustvarjalni.
2. Ženske so v nekaterih pogledih bolj pametne kot moški.
3. Inteligentnost podedujemo od staršev in nanjo ne moremo vplivati.
4. Na klasičnih testih inteligentnosti dosegajo najvišje rezultate Židje, Japonci in Evropejci.
5. Duševno zaostali ljudje ne morejo normalno živeti in delati.
6. Če si zelo inteligenten, boš uspel v vsakem poklicu.
7. Lepi ljudje so običajno manj inteligentni.
8. Stari ljudje z leti izgubljajo razum.
9. Motivacija nima vpliva na inteligentnost.
10. Manj inteligentni ljudje ne morejo uspeti v življenju.
11. Zelo inteligentni ljudje so običajno bolj živčni od povprečnih ljudi.
12. Inteligentnost pomeni, da znaš hitro rešiti nalogo.
13. Človekova inteligentnost se razvija do šestnajstega leta, potem pa ne narašča več.
14. Za reševanje problemov je volja pomembnejša od inteligentnosti.
15. Plavolaske so bolj neumne kot rjavolaske.
16. Ljudje, ki nosijo očala, so navadno zelo pametni.
17. Večina moških je bolj pametnih kot ženske.
18. Črnci so manj inteligentni kot belci ali Japonci.
19. Inteligenčni testi ne pokažejo vedno prave slike o človekovi resnični sposobnosti.
20. IQ se v teku življenja zelo spreminja.
21. Nogometaši in boksarji so podpovprečno inteligentni.
22. Otroci iz slabih socialno ekonomskih razmer nimajo možnosti, da bi v inteligentnosti dosegli svoje dobro situirane vrstnike.
23. Zdrav duh (zdrava pamet) je lahko samo v zdravem telesu.
24. Inteligentnost je splošna lastnost – če je človek na nekem področju zelo sposoben, je verjetno sposoben tudi za druge stvari.
25. Od genija do norca je le korak.
26. Učenje oz. intelektualno delo ne vpliva na nivo inteligentnosti.
27. Edino pravo merjenje inteligentnosti je merjenje s testi inteligentnosti.
28. Na svetu je več neumnih kot slepih moških.
29. Inteligentni ljudje so običajno prej čustveno in moralno zreli.
30. Vse probleme lahko rešimo z inteligentnostjo.

Učna tema: VPRAŠALNIK DOŽIVLJANJA STRESA

Jasna Vesel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem stresa in razumejo vrste človekovih odzivov na stres, spoznanja povežejo z lastnimi izkušnjami in ocenijo pogostost močnih stresnih reakcij pri sebi.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem stresa,*
- ❒ *opisati vrste stresnih odzivov (kognitivni, emocionalni, vedenjski),*
- ❒ *pojasniti vpliv stresa na človekovo duševnost,*
- ❒ *analizirati lastne stresne reakcije,*
- ❒ *diferencirati zavestne in nezavedne ravni lastnega delovanja,*
- ❒ *bolje razumevati sebe,*
- ❒ *razvijati občutek za lastno zdravje.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delovni list, izkustveno učenje: samorefleksija, samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše pojme in vsebine:

- ❒ stres, vrste stresa, fiziološki odzivi telesa na stres,
- ❒ kognitivni, emocionalni, vedenjski simptomi stresa,
- ❒ vpliv stresa na človekovo duševnost,
- ❒ vpliv stresa na telesno in duševno zdravje
- ❒ načini, kako lahko zmanjšamo vpliv stresa na nas.

Viri in nadaljnje branje

Crisand, E., Lyon, U. (1981). Anti-Streß-Training. Arbeitshefte für Führungspsychologie, Heft 13. Heidelberg: Sauer Verlag.

Hayes, N. (1994). Foundations of Psychology: An Introductory Text. London, New York: Routledge.

Hockenbury, D. H., Hockenbury S. E. (1997). Psychology. New York: Worth Publishers.

Looker, T, Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Musek, J., Pečjak V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Gradivo in pripomočki

delovni list Vprašalnik doživljanja stresa, delovni list 2, tabela 1: Zbirni rezultati vprašalnika doživljanja stresa – moški, tabela 2: Zbirni rezultati vprašalnika doživljanja stresa – ženske

Strategija poučevanja

I. del: Priporočljivo je, da učencem najprej razdelimo Vprašalnik doživljanja stresa, izpolnijo ga in začasno odložijo.

II. del: Nato v frontalni razlagi upeljemo in pojasnimo temeljne pojme o stresu, stresnem odzivu, posledicah stresa na telo in duševnost.

III. del: Na koncu razlage se učenci vrnejo k vprašalniku, seštejejo število točk za posamezno skupino stresnih simptomov: fiziološki, kognitivni, emocionalni ter skupno število vseh točk na vprašalniku. Svoj rezultat preračunajo v odstotek od maksimalnega števila točk.

Pogovor

Aktivnost sklenemo s skupnim pogovorom ob naslednjih vprašanjih za učence:

- ❒ Kakšni so njihovi rezultati na Vprašalniku doživljanja stresa?
- ❒ Katera skupina stresnih simptomov je pri njih najbolj izražena?
- ❒ Ali so pričakovali takšno število točk?
- ❒ Kaj po njihovem mnenju povzroča takšne rezultate, kot so jih dobili?
- ❒ Kaj lahko storijo učenci, ki doživljajo veliko fiziološkega, emocionalnega in/ali kognitivnega stresa
- ❒ Kako bi lahko v šoli zmanjšali stopnjo stresa za učitelji/učenci sami/vodstvo šole/lokalna skupnost/starši?
- ❒ Ali je šola stresna tudi za učitelje? Zakaj?

Alternativni didaktični prijemi

Učenci se na Vprašalnik doživljanja stresa ne podpišejo (tako zagotovimo anonimnost), ampak napišejo simbol ali psevdonim ali šifro, ki si jo bodo zapisali zapomnili do naslednje ure. Vprašalnike nato poberemo, lahko tudi iz več razredov, eden od učencev ali učitelj pa podatke statistično obdela (aritmetične sredine, standardne deviacije po spolu) in jih prikaže v obliki tabele ali histograma. V naslednji uri nato učenci lahko primerjajo svoj rezultat z rezultati sošolcev. Pri tem uporabijo lahko že narejene tabele na delovnem listu 2.

Opombe

Za izpolnjevanje Vprašalnika doživljanja stresa in njegovo vrednotenje je potrebno približno 15 do 20 minut.

Delovni list 1

Vprašalnik ima 3 x 20 vprašanj, skupno torej 60 vprašanj. Meri prisotnost simptomov stresnega reagiranja na telesnem, miselnem in čustvenem področju. Čim večje je število točk na posameznem področju oz. na celotnem vprašalniku, tem bolj verjetno je oseba v močno stresni situaciji. Rezultate vrednotimo z odstotkom točk glede na maksimalno možno število točk za posamezno skupino simptomov in za celotno lestvico. Ob večkratnem izpolnjevanju vprašalnika pa lahko zberemo tudi lastne norme ali pa jih zberejo učenci v obliki projektnega dela ali seminarske naloge. Pri tem uporabijo lahko že narejene tabele na delovnem listu 2.

VPRAŠALNIK DOŽIVLJANJA STRESA

Mnogo situacij v vsakdanjem življenju nas obremenjuje, včasih se tega niti ne zavedamo. Spodaj so navedene tri skupine trditev o vašem počutju in doživljanju v vsakdanjem delovnem in domačem okolju. Pri vsaki trditvi premislite in označite z ustrezno številko, kako pogosto se pojavlja določeno doživljanje pri vas.

FIZIOLOŠKI NIVO Občutil/a sem že ...	nikoli	včasih	pogosto	zelo pogosto
1. ..., da me je nenadoma oblila toplota.	0	1	2	3
2. ... zbadanje v bližini srca.	0	1	2	3
3. ... nenadno razbijanje srca.	0	1	2	3
4. ... občutek tiščanja v prsih.	0	1	2	3
5. ... slabost v želodcu in siljenje k bruhanju.	0	1	2	3
6. ... težave s spanjem.	0	1	2	3
7. ... zajecljavanje in težave z govorjenjem.	0	1	2	3
8. ... pospešeno dihanje.	0	1	2	3
9. ... nagnjenost k prebavnim motnjam (driske, zaprtje).	0	1	2	3
10. ... trzanje mišic (npr. vek).	0	1	2	3
11. ... kot bi bil/a zelo šibek/a, brez moči.	0	1	2	3
12. ... tresenje rok.	0	1	2	3
13. ... vrtoglavico.	0	1	2	3
14. ... suhost v ustih.	0	1	2	3
15. ..., da me je nenadoma oblil znoj po telesu.	0	1	2	3
16. ... izrazito utrujenost.	0	1	2	3
17. ... boleče mišice (v vratu, čeljusti, v hrbtu ipd.).	0	1	2	3
18. ... občutek, da ne morem dihati.	0	1	2	3
19. ..., da imam hladne roke.	0	1	2	3
20. ... glavobole.	0	1	2	3

(Crisand, 1981)[1]

Število točk: _____

[1] *Prevedla in priredila Jasna Vesel, 2001.*

KOGNITIVNI NIVO Mislim na to ... /Obhajajo me misli ...	nikoli	včasih	pogosto	zelo pogosto
1. ..., da nečesa ne bom zmogel/la.	0	1	2	3
2. ..., da me bodo imeli za norca.	0	1	2	3
3. ..., da me drugi gledajo.	0	1	2	3
4. ..., da bom omedlel/a.	0	1	2	3
5. ..., občutek zmedenih misli.	0	1	2	3
6. ..., da moram opraviti hitro.	0	1	2	3
7. ..., da preveč pozabljam.	0	1	2	3
8. ..., da bi pobegnil/a iz situacije.	0	1	2	3
9. ..., da mi nihče ne bo pomagal.	0	1	2	3
10. ..., da ne bom zmogel/la.	0	1	2	3
11. ..., da bom zaradi... umrl/a.	0	1	2	3
12. ..., da se mi bo zmešalo.	0	1	2	3
13. ..., sem nekako ujet/a.	0	1	2	3
14. ..., da sem slabši/a od drugih.	0	1	2	3
15. ..., da je vse v mojem življenju slabo.	0	1	2	3
16. ..., da ni izhoda.	0	1	2	3
17. ..., da sem brez idej.	0	1	2	3
18. ..., da se težko zberem.	0	1	2	3
19. ..., da se ne bo srečno končalo.	0	1	2	3
20. ..., kakšna je bila moja preteklost.	0	1	2	3

Število točk: _____

Psihologija

ČUSTVENI NIVO Doživljam ... /Sem ...	nikoli	včasih	pogosto	zelo pogosto
1. ... močan občutek strahu/panike.	0	1	2	3
2. ... občutek, da sem na robu moči.	0	1	2	3
3. ... brezvoljnost.	0	1	2	3
4. ... močno zaskrbljenost.	0	1	2	3
5. ... željo, da bi se zjokal/a.	0	1	2	3
6. ... občutek, da sem obsojen/a na neuspeh.	0	1	2	3
7. ... občutek osamljenosti.	0	1	2	3
8. ... občutek, da ne morem ničesar storiti.	0	1	2	3
9. ... občutenje osramočenosti.	0	1	2	3
10. ... razdražljiv/a.	0	1	2	3
11. ... izbruhe jeze.	0	1	2	3
12. ... nemiren/a, nervozen/a.	0	1	2	3
13. ... depresivna razpoloženja.	0	1	2	3
14. ... ljubosumen/a.	0	1	2	3
15. ... situacije, ko se izogibam stikom z neko osebo.	0	1	2	3
16. ... misel, da me (...) sedaj kritizirajo.	0	1	2	3
17. ... občutek, da me (...) ne marajo.	0	1	2	3
18. ... nepotrpežljiv/a.	0	1	2	3
19. ... občutek, da sem stalno prenapet/a.	0	1	2	3
20. ... občutje žalosti.	0	1	2	3

Število točk: _____

VREDNOTENJE REZULTATOV

Vrsta reakcije na stres	Število vaših točk	Maksimalno možno število točk	% vaših točk
Fiziološki nivo		40	
Kognitivni nivo		40	
Emocionalni nivo		40	
Skupaj		120	

Delovni list 2

Tabela 1: ZBIRNI REZULTATI VPRAŠALNIKA DOŽIVLJANJA STRESA – MOŠKI

ŠOL. L.: _____ LETNIK: _____

Učenci /osebe	Fiziološki nivo	Kognitivni nivo	Emocionalni nivo	Skupaj
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

TABELA 2: ZBIRNI REZULTATI VPRAŠALNIKA DOŽIVLJANJA STRESA – ŽENSKE

ŠOL. L.:_____ LETNIK: _____

Učenci /osebe	Fiziološki nivo	Kognitivni nivo	Emocionalni nivo	Skupaj
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Učna tema: OBRAMBNI MEHANIZMI

Janina Curk

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna obrambne mehanizme, razume njihovo vlogo pri soočanju z duševnimi obremenitvami ter funkcijo ohranjanja samospoštovanja in pozitivne samopodobe. Razširja in poglablja poznavanje sebe in ljudi, s katerimi komunicira.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote učenec zna:

- ❒ *opisati posamezne obrambne mehanizme,*
- ❒ *navesti konkretne primere za posamezne obrambne mehanizme,*
- ❒ *pojasniti funkcijo obrambnih mehanizmov,*
- ❒ *kritično presoditi pozitivni in negativni pomen obrambnih mehanizmov za človekovo psihično funkcioniranje.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, poučevanje s primeri, igra vlog

Oblike poučevanja: frontalna, delo v dvojicah, individualna

Teoretski okvir

Obrambni mehanizmi so posebne podzavestne, avtomatične reakcije, ki se sprožijo v situacijah, ki ogrožajo človekovo samospoštovanje. Z obrambnimi mehanizmi človek ne spremeni problemske situacije, ampak samo način, kako jo zaznava ali razmišlja o njej.

1. POTLAČEVANJE (REPRESIJA):
   izrinjanje neprijetnih, bolečih ali socialno nesprejemljivih vsebin (konfliktov, čustev, nagonskih impulzov) iz zavesti v podzavest.
2. ZANIKANJE (NEGACIJA): človek ravna tako, kot da konflikt sploh ne bi obstajal (si ga ne prizna).
3. SPREVRAČANJE (REAKCIJSKA FORMACIJA):
   sprevrnjenje nesprejemljivega čustva v prav nasprotno čustvo.
4. PROJEKCIJA:
   pripisovanje lastnih negativnih lastnosti drugim.
5. INTROJEKCIJA:
   pripisovanje pozitivnih lastnosti drugih sebi.
6. PREMIK:
   čustva, ki jih človek ne more izraziti v odnosu do osebe, do katere jih čuti, prenese na neko drugo, nedolžno osebo ali stvar.
7. KOMPENZACIJA:
   zaradi občutja manjvrednosti ali nesposobnosti na enem področju poskuša človek izravnati ta primanjkljaj na nekem drugem področju.
8. NADKOMPENZACIJA:
   človek se poskuša uveljaviti prav na tistem področju, na katerem se čuti manjvrednega.
9. RACIONALIZACIJA:
   če človeku nekaj ne uspe, ne navede pravega razloga, ampak poišče boljši (lepše zveneč) in socialno sprejemljivejši razlog, tako da izgleda, kot da je ravnal razumno.
10. INTELEKTUALIZACIJA:
    človek poskuša rešiti konflikt s tem, da o njem teoretično razglablja in razpravlja, torej se sooča z njim zgolj na intelektualnem nivoju, ne da bi ga predelal tudi na čustvenem.
11. SUBSTITUCIJA: zamenjava cilja za laže dosegljivega.

Med obrambne mehanizme štejemo tudi regresivno ali infantilno vedenje (vrnitev mišljenja in vedenja na nižjo razvojno raven), dnevno sanjarjenje (beg v fantazijo pred bolečo realnostjo), odlaganje (ko bi se moral lotiti nečesa zoprnega in neprijetnega, se vedno kot po naključju zgodi nekaj, kar ti to prepreči) ...

Določena mera obrambnih mehanizmov je nujna za normalno psihično funkcioniranje, težave pa se pojavijo, ko se obrambni mehanizmi tako razrastejo, da postanejo človekov glavni in trajni način reagiranja v konfliktnih in stresnih situacijah.

Viri in nadaljnje branje

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Lamovec, T. (1986). Psihologija motivacije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Musek, J. (1982) Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

Gradivo in pripomočki

delovni list: Primeri obrambnih mehanizmov.

Strategije poučevanja

I. del: Učitelj frontalno razloži pojem obrambnih mehanizmov. Nato preide na posamezne obrambne mehanizme in jih ilustrira s primeri iz vsakdanjega življenja.

II. del: Učenci se razporedijo v pare. Učitelj vsakemu paru določi enega ali več obrambnih mehanizmov, ki jih bosta morala odigrati v kontekstu izmišljene situacije iz vsakdanjega življenja. Medtem ko dva igrata pred razredom, gresta naslednja dva iz razreda in se pripravita. Učenci ugotavljajo, za kateri obrambni mehanizem gre. Lahko se razdelijo v tri skupine (po vrstah miz v razredu) in tekmujejo.

III. del: Učenci individualno rešijo nalogo za preverjanje znanja – v opisih situacij iz vsakdanjega življenja prepoznajo obrambni mehanizem (delovni list).

IV. del: Domača naloga za učenca: vsak naj se spomni čim bolj originalne življenjske situacije, ki ilustrira poljubni obrambni mehanizem. Naslednjo uro učitelj preveri in sočasno ponovi snov.

Pogovor

Učitelj usmerja pogovor zlasti v osebne izkušnje dijakov: koliko sami pri sebi prepoznavajo obrambno reagiranje, katere obrambne mehanizme najpogosteje uporabljajo, katere zaznavajo pri svojih bližnjih, kako reagirajo na obrambno vedenje drugih, ali bi bili sposobni v konkretni situaciji prepoznati težnjo k obrambni reakciji, kako bi lahko reagirali drugače, bolj konstruktivno, ali bi bila pri bolj neposrednem soočenju z lastnimi pomanjkljivostmi zelo ogrožena njihova samopodoba ...

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Preden učitelj uporabi nalogo za preverjanje znanja, naj posebej opozori učence na:

- ❒ razliko med kompenzacijo in substitucijo (pri kompenzaciji gre za zamenjavo področja, aspiracije pa ostanejo na približno istem nivoju, pri substituciji pa gre za znižanje ciljev na istem področju),
- ❒ to, da vsak obrambni mehanizem vključuje zanikanje problema,
- ❒ razliko med zanikanjem in racionalizacijo (pri racionalizaciji gre za zanikanje problema, nato pa še za navedbo drugačnega, neresničnega motiva za svoje vedenje),
- ❒ to, da pri veliko obrambnih mehanizmih sodeluje potlačevanje.

Delovni list

Primeri obrambnih mehanizmov

Navodilo: K vsakemu opisu situacije dopiši obrambni mehanizem, ki je bil uporabljen.

1. Nenadoma se ne moreš spomniti imena prijatelja svojega dekleta, ki si ga doživljal kot nevarnega tekmeca v boju za njeno ljubezen (čeprav ga že dolgo poznaš).
2. Dekle razburjeno: "Rekel mi je, da sem hinavka, pa me to sploh ni prizadelo, res, niti malo!"
3. Bojiš se navezati stik z dekletom, ki ti je všeč. Ko se prijatelj zaradi tega ponorčuje iz tebe, odvrneš: "Pa kaj bi z njo! Veliko pomembnejših načrtov imam v tem obdobju!"
4. Petletnik dobi bratca. Neprenehoma "leze vanj", ga objema in poljublja, čeprav je v resnici jezen nanj, saj mu je odtegnil vso pozornost staršev.
5. Pacient vsak teden zamudi na terapijo, ne da bi imel za to objektivne razloge.

6. Zdravnik ti pove, da si resno bolan in bi moral nujno zaživeti bolj zdrav način življenja. Ti ne razmišljaš o tem in še naprej živiš po starem.
7. Nekoč strasten kadilec postane glavni pobudnik protikadilskega zakona.
8. Grize te, ker ima sosed boljši avto. Ko ti žena omeni, da bi si tudi ona želela podobnega, jo zavrneš z besedami: "Le kaj bi s tako dobrim avtom na naših slabih cestah?"
9. Mati vpije nate, ker nisi prišel pravočasno na kosilo. Greš v sobo, zaloputneš z vrati in poiščeš "dober razlog", da se skregaš z bratom.
10. Prvič sediš v hitrem avtomobilu in komaj si upaš pritisniti na plin. Glede na omejitve in razmere na cesti ter tudi glede na svojo običajno hitrost vožnje voziš nerealno počasi. Sopotnik se ti posmehuje, ti pa praviš: "Jaz uživam v počasni vožnji, le zakaj bi divjal in izzival usodo!"

11. Fant besni, ker je padel na popravnem izpitu. Učitelj ga je v resnici vprašal nekaj, o čemer sploh niso govorili. Sošolci ga tolažijo, on pa se brani: "Pa kaj mislite da se sekiram!? Niti malo!"
12. Ženska v resnici sovraži svojega očeta, ker nikoli ni skrbel zanjo. Ker pa teh svojih čustev ne more sprejeti, izraža do njega pretirano skrb in pozornost.
13. Starejši moški razmišlja: "Strah me je računalnikov, a če hočem iti v korak s časom, moram v računalniški tečaj."
14. "Ne prenesem ljudi, ki se kažejo drugačne, kot v resnici so. Grozno mi grejo na živce!"
15. Strokovnjakinja se je potegovala za vodilno delovno mesto, a ga žal ni dobila. Pustila je službo in se povsem posvetila družini.

REŠITVE

1. Potlačevanje.
2. Zanikanje.
3. Racionalizacija.
4. Sprevračanje.
5. Potlačevanje.
6. Zanikanje.
7. Sprevračanje.
8. Racionalizacija
9. Premik.
10. Racionalizacija.
11. Zanikanje.
12. Sprevračanje.
13. Nadkompenzacija.
14. Projekcija.
15. Kompenzacija.

Učna tema:

Mojca Logonder

KONSTRUKTIVNO IN NEKONSTRUKTIVNO SOOČANJE Z DUŠEVNIMI OBREMENITVAMI

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spoznava različne dogodke v vsakdanjem življenju, ki povzročajo duševne obremenitve in načine soočanja z duševnimi obremenitvami (frustracijami, konflikti in krizami). Novo pridobljeno znanje uporablja na hipotetičnih primerih, kjer ocenjuje vedenje kot bolj ali manj konstruktivno. Razume, kaj je to osebnostna čvrstost in kako vpliva na načine spoprijemanja in se uči izbrati konstruktivnejšo obliko spoprijemanja.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *poiskati vsaj pet dogodkov v svojem življenju, ki povzročajo duševne obremenitve,*
- ❒ *našteti nekaj načinov reagiranja v frustracijski situaciji in jih oceniti z vidika konstruktivnosti,*
- ❒ *pojasniti nekaj tipičnih primerov konstruktivnega in nekonstruktivnega reagiranja,*
- ❒ *pojasniti pojem osebnostne čvrstosti in njen vpliv na soočenje z obremenitvami,*
- ❒ *analizirati nekaj konkretnih primerov iz življenja z namenom, da presodi konstriktivnost posameznikovega ravnanja in predlaga ustreznejši način soočanja z obremenitvami.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, študij primera

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v skupinah

Teoretski okvir

Musek (1995) v učbeniku poudarja, da se v življenju pogosto znajdemo v situacijah, ko ne moremo povsem zadovoljiti svojih motivov, saj naletimo na ovire. Manjše težave in ovire, ki nam preprečijo dosego cilja, povečajo našo zagnanost, in ko jih premagamo, smo zadovoljni, da nam je uspelo. Ovire, ki jih ne uspemo premagati pa povzročajo v nas stanje frustriranosti. Ljudje se z ovirami spoprijemamo bolj ali manj uspešno. Nekateri ljudje ob najmanjši oviri zgubijo ves pogum, se jezijo in obupujejo – zanje pravimo, da se odzivajo neprilagojeno, nekonstruktivno oz. da imajo nizko frustracijsko toleranco. Drugi ljudje pa ne izgubijo živcev, ampak skušajo problem čim uspešneje rešiti, in pravimo, da se vedejo konstruktivno. Uspešnost in konstruktivnost našega soočanja je odvisna tako od situacije, v kateri smo se znašli kot od naše osebnosti. Določena oblika vedenja v neki situaciji lahko pomeni najustreznejši, konstruktiven odziv (npr. preusmeritev na drugo, lažjo šolo ob slabših sposobnostih), v drugi situaciji pa nekonstruktiven odziv (npr. preusmeritev na lažjo šolo zaradi spora z enim učiteljemi).
Nekateri načine spoprijemanja z duševnimi obremenitvami strogo ločujejo na konstruktivne in nekonstruktivne, čeprav vemo, da v praksi zadeve niso tako strogo ločene. Ponavadi rečemo, da je

konstruktivno tisto vedenje, ki je usmerjeno na problem in nas privede do želenega cilja, nekonstruktivno pa tisto, ki je usmerjeno predvsem v izražanje naših čustev in nas ne približa cilju, pogosto situacijo še poslabša. Vmes med tema črno belima variantama pa obstajajo kompromisni načini soočanja z obrementvami (obrambni mehanizmi). Relativno trajna sposobnost osebe za to, da se uspešno spoprijema z obremenitvami, se v novejši literaturi imenuje osebnostna čvrstost. Ljudje se lahko učimo bolj konstruktivnega spoprijemanja z obremenitvami tako, da situacije jemljemo kot izziv, ne pa kot grožnjo ali nenadomestljivo izgubo, da se aktivno lotevamo problemov in verjamemo, da sami krojimo svoje življenje. Tudi poznavanje različnih načinov reševanja nam pomaga izbrati ustrezneji način spoprijemanja. Običajno veljajo za bolj konstruktivne načine poskusi odstranitve ovire, premostitve prepreke, preusmeritev k približno enakovrednemu, a dosegljivejšemu cilju, odlaganje nezadovoljenih potreb na čas, ko jih bo možno zadovoljiti ... Vendar poudarimo: kar je v neki situaciji konstruktiven način soočanja (počakati na boljši čas), je v drugi situaciji lahko povsem nekonstruktivno (povzeto po Musek, Pečjak, 1995 in Musek, 1988).

Viri in nadaljnje branje

Good, E. P. (1993). In mulc si bo pomagal. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Rot, N. (1973). Obča psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Spielberger, C.(1985). Stres in tesnoba. Murska Sobota in Ljubljana: Centralni zavod za napredek gospodinjstva Pomurska založba.

Lamovec, T. (1990). Načini spoprijemanja s stresom "coping". Ljubljana: Anthropos, 5–6.

Musek, J. (1988). Osebnost in kritično življenjsko dogajanje. Ljubljana:Anthropos, 1–3, 4–6.

Musek, J., Pečjak V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

Gradivo in pripomočki

Posebni pripomočki (razen delovnih lističev) niso potrebni.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj frontalno razloži temeljne načine soočanja z duševnimi obremenitvami, primere in možne rešitve.

II. del: Učenci individualno rešijo DL 1 in ocenijo konstruktivnost posameznih alternativ.

III. del: Združijo se v manjše skupinice in predlagajo druge možne rešitve omenjenega primera ter jih zapišejo. Konstruirajo podobne primere obremenilnih situacij iz svojega vsakdanjega življenja in predlagajo, kako bi jih najbolj konstruktivno rešili v primerjavi s tem, kar običajno storijo. Nekdo iz skupine predstavi rešitve, ko katerih je skupina prišla.

IV. del: Razpravljamo o tem, kako konstruktivno je naše ravnanje v vsakdanjem življenju in zakaj pogosto izberemo manj konstruktivne rešitve. Če so kakšni primeri, ki so jih konstruirali učenci v skupinah zelo zanimivi, jih razčlenimo in razpravljamo o možnih načinih reševanja.

Pogovor

Učence izzovemo z zgodbicami, ki so čim bolj prilagojene njihovim vsakdanjim izkušnjam. Pomembno je, da pokrivajo različna področja: od šolskega do odnosov s starši in medosebnih odnosov. Ker včasih učitelj ne najde primernih zgodbic, se mi zdi ideja, da sami konstruirajo primere, zelo zanimiva. Vendar za to učenci potrebujejo nekaj zgledov in močno motivacijo, zato v vseh razredih to ne uspe – priporočljivo je predvsem v četrtem letniku, ker starejši učenci bolje prelijejo svoje misli v stavke in so za snov bolj motivirani.

V razpravi je koristno učence najprej spodbuditi, naj argumentirajo, zakaj se jim neki način soočanja s problemi zdi konstruktivnejši od drugih načinov. Kateri način pa je najmanj konstruktiven? Zakaj? Kako bi verjetno oni reagirali v takšni situaciji, če ne bi še nič slišali o načinih spoprijemanja s težavami? Kako pa bi reagirali zdaj, ko o tem že nekaj vedo? Ali bi se njihovo vedenje kaj spremenilo – v smeri bolj konstruktivnega soočanja? V kakšnih primerih bi pričakovali takšne spremembe in zakaj ljudje ne reagiramo v vseh situacijah konstruktivno, čeprav vemo, kako bi bilo bolj pametno ravnati? Kakšna je vloga čustev pri izbiri načina spoprijemanja? Kaj pa ljudje, ki v vseh situacijah reagirajo strogo racionalno in konstruktivno, pa se nikoli čustveno ne razbremenijo? Ali je včasih koristno izraziti svoja čustva, čeprav takšno reagiranje po definiciji velja za manj konstruktivno? Zakaj? Kako so razni pregovori npr. "trikrat premisli preden storiš ..." povezani z izbiro bolj konstruktivnih oblik ravnanja? ...

Alternativni didaktični prijemi

Učenci lahko ocenjujejo konstruktivnost reagiranja junakov v posmeznih literarnih delih, ki jih npr. trenutno obravnavajo pri slovenščini npr. roman Maksima Gorkega Mati: v kakšni dilemi se znajde mati, ko spozna sinovo usmeritev, in kako reagira ... Ali Cankarjeva Skodelica kave: kako reagira mladi pisatelj, ko mu mati prinese kavo v sobo. Ali je mogoče z nadaljnimi "opravičili" popraviti učinek izjave, s katero zavrne kavo? ... Kaj pa njihov odnos do staršev? Ali je njihovo vedenje do staršev vedno konstruktivno ali je pogosto namenjeno samo čustveni razbremenitvi? Kaj pa vedenje staršev do njih? Ali je konstruktivno, ali se zatekajo v moč avtoritete, ker jim zmanjka moči argumentov? Kaj pa konfliktne situacije, ki nastanejo doma glede tega, kako se bodo oblekli ali ostrigli, kakšno glasbo bodo poslušali, kakšne prijatelje bodo imeli, kdaj bodo zvečer prišli domov z zabave pri sošolcu? Kako potekajo pogovori? Je njihovo vedenje konstruktivno? Kakšen pa je odnos med starši in otroki v znanih nadaljevankah, ki jih gledajo po televiziji ali filmih, ki jih poznajo?

Na podoben način: prek analize vedenja junakov posameznih literarnih del, filmskih junakov ali njihovih lastnih izkušenj lahko obravnavamo tudi druga pomembna področja njihovega življenja: medosebne odnose s prijatelji, ljubezen, odnose z učitelji in sošolci ... Zanimivo se mi zdi temo konstruktivnosti ravnanja povezati z ustrezno medosebno komunikacijo, razlago jaz sporočil ...

Opombe

Za prvo razlago in konkretnejšo ponazoritev načinov spoprijemanja si učitelj lahko pomaga s slikami iz vira št. 1. (Good), ki učence vedno zelo navdušijo in pritegnejo za obravnavo snovi.

Če učitelj želi obravnavati konstruktivnost ravnanja prek literarnih del, se mora uskladiti s kolegom slavistom, da učenci posamezno delo že poznajo in se pri psihologiji pogleda le drug vidik tega dela. Če se želi brati odlomke iz berila, to vzame veliko časa, zato je primerno morda bolj za kako uro nadomeščanja. Tudi če se želi obravnavati konstruktivnost vedenja filmskih junako, je potrebno, da vsi in ne le nakateri učenci to delo dobro poznajo. S takšno analizo se naučijo kritičnega odnosa do prebranega in gledanega, saj učenci ne sprejemajo več vsega kot gobe, ampak včasih začno kritizirati avtorja, češ da je namerno ustvaril lik trmastega očeta, ki se zateka v nekonstruktivno agresijo, ker stiske ne zna rešiti drugače, v njihovem življenju pa so očetje manj agresivni ...
Pomanjkljivost alternativnih metod obravnave te teme pa je v njeni zamudnosti, sploh če se želi konstruktivnost vedenja povezati še z ustrezno komunikacijo. Časovno najekonomičnejša varianta (in edina, ki jo je možno izvesti v eni uri) je analiza kratkih zgodbic, kjer je nekaj alternativ vedenja že podanih (npr. DL 1).

Delovni list 1

Spodaj so opisane tri situacije in navedenih nekaj možnih načinov reagiranja. Presodite, kakšen način reagiranja bi v opisani situaciji najverjetneje izbrali vi, in ga označite z zvezdico. Potem presodite, kakšen način se Vam zdi najbolj konstruktiven glede na novo pridobljeno znanje o načinih soočanja z duševnimi obremenitvami, in ga označite s kljukico. Razmislite, kolikšno je skladanje med izbriami za vas in "idealnim" vedenjem (prekrivanje med zvezdicami in kljukicami). Kaj bi Vi v prihodnje lahko storili, da bi bilo vaše vedenje konstruktivnejše?

1. Tine, učenec prvega letnika gimnazije, je jezen na svojega učitelja matematike, ker mu je proti koncu šolskega leta rekel, da mu grozi popravni izpit. Tine razmišlja, kaj naj napravi:

a) "Učitelja je potrebno očrniti." Odloči se, da bo staršem razložil, da je omenjeni učitelj prezahteven in krivično ocenjuje znanje dijakov. "Starši naj vložijo pritožbo in ravnatelj naj ga vrže iz službe," razmišlja Tine.
b) "Stopil bom do njega in ga lepo prosil, če bi mi dovolil pisati še enkrat, da bi dokazal svoje znanje."
c) "Najel si bom inštruktorja, ki bolje razlaga kot ta učitelj, ki je tako zanič, da ni mogoče pričakovati, da bom matematiko znal."
d) "Prebodel mu bom gume na avtu!"
e) Drugo: _____

2. Anja ima težave s svojo mamo, ki ji ves čas krati njene pravice in nasprotuje njeni zvezi z deset let starejšim sosedom Petrom, češ da je zanj premlada in naj pogleda, koliko deklet je že zamenjal ... Anja razmišlja, kaj naj stori:

a) "Čeprav je moja zveza s Petrom površna, ga bom še bolj osvajala in se z njim sestajala, mama naj pa kar nori. V moje življenje se nima pravice vtikati."
b) "Petru bom ustregla v njegovi želji po spolnih odnosih v najbolj plodnih dneh in se ne bom zašitila. Ko bom noseča, bo mama že videla, da nisem več otrok, in ne bo več nasprotovala najini zvezi."
c) "Z mamo se bom pogovorila, zakaj jo tako skrbi zame. Mama si o najini zvezi domišlja veliko več, kot je v resnici med nama."
d) "Mami se bom zlagala, da sva šla narazen, pa se bova sestajala skrivaj, kadar nje ni doma."
e) Drugo: _____

3. Aleš opazi, da njegovo dekle Katja vse pogosteje zamuja na zmenke. Ko gresta skupaj v disko, ga prosi, naj vzame kakega prijatelja s seboj, da jima ne bo dolgčas, in potem več časa prepleše z njegovim prijateljem Igorjem kot z njim in se mu med plesom ves čas nasmiha in meče okrog vratu. V pogovoru se smeji Igorjevim neumnim vicem, njegove ideje pa posmehljivo zavrača. Aleš je žalosten, ker se mu zdi, da je njune srečne ljubezni konec in ljubosumen je na Igorja, ki si ne more dobiti svojega dekleta, pa osvaja njegovo. Takole razmišlja:

a) "Delal se bom, kot da nič ne opazim. Saj mi ni povedala, da me ne ljubi več. Morda se ji Igor samo smili, pa je zato z njim tako prijazna, da ne bi bil osamljen, ker je moj najboljši prijatelj."

b) "Katje en teden sploh ne bom poklical. Me zanima, če me bo pogrešala. Ko bomo šli v soboto v disko, ji bom rekel, naj vzame s seboj prijateljico Sonjo. Če se bo ona zabvala z Igorjem, se bom pa jaz s Sonjo."
c) "Igorju bom povedal, naj pusti mojo punco na miru. Če gre samo še enkrat plesat z njo, ga bom prebutal in zbrisal s seznama svojih prijateljev."
d) "Katja je svobodna ženska, ki se je odločila, da me bo varala z najboljšim prijateljem. Tako sem nesrečen, da se bom napil ali celo napravil samomor."
e) Drugo: _____

Delovni list 2

Na list napišite konkretne primere frustracijskih in konfliktnih situacij v svojem vsakdanjem življenju in skušajte pojasniti, kako bi v taki situaciji reagirali. Ocenite, ali bi bilo vaše reagiranje v navedenih konkretnih primerih konstruktivno ali ne, in poiščite utemeljitev za svoj odgovor. Razpravljajte o tem, kako bi uspešneje obvladovali obremenitve v prihodnje. (Presodite svoje običajno vedenje z vidika konstruktivnosti in načrtujte konstruktivenjše reševanje problemov v prihodnje na konkretnih primerih. Svoja razmišljanja in sklepe zapišite.)

Delovni list 3

V skupinicah razpravljajte, kaj odloča o tem, ali bo reagiranje v neki situaciji konstruktivno ali ne.
Poiščite nekaj primerov nekonstruktivnega soočanja z obremenitvami v svojem življenju.
Razmišljajte in razpravljajte, zakaj ljudje pogosto ne reagiramo zrelo in konstruktivno, čeprav vemo, kako bi morali ravnati.
Skušajte najti razloge za takšno ravnanje na podlagi izkušenj in znanja o čustvih.

Učna tema: NEGATIVNO MIŠLJENJE, STRES IN DEPRESIJA

Jasna Vesel

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem negativnega mišljenja, ga povežejo z vzroki depresivnosti in uporabijo znanje za razumevanje lastnih kognitivnih procesov.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *opredeliti pojem negativnega mišljenja in njegove elemente: perfekcionizem, prikrivanje čustev, ugajanje drugim, pomanjkanje samozavesti,*
- ❒ *analizirati elemente negativnega mišljenja,*
- ❒ *pojasniti kognitivne vidike depresivnosti,*
- ❒ *ovrednotiti lastne načine odzivanja na neuspehe in stresne situacije,*
- ❒ *diferencirati zavestne in nezavedne ravni svojega delovanja,*
- ❒ *vplivati s samospoznavanjem na spreminjanje samega sebe.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, samoeksploracija, analiza lastnih izkušenj, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v manjših skupinah, kombiniranje različnih oblik dela

Teoretski okvir

Po uvodni motivaciji učenci izpolnjujejo vprašalnik Elementi negativnega mišljenja, nato je v obliki razlage smiselno učencem:

- ❒ predstaviti spoznanja o simptomih in vzrokih depresije,
- ❒ izpostaviti spoznanja o vplivu kognitivnih vidikov oziroma negativnega mišljenja na pojav depresije – kognitivne teorije depresivnosti (A. Beck, R. Ellis),
- ❒ razložiti pristope kognitivne terapije pri zdravljenju depresivnosti.

Viri in nadaljnje branje

Looker, T, Gregson, dr.O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba
http://www.queendom.com/articles/mentalhealth/thinking_personal.html
Bernstein, D. A., Nash, P. W. (1999). Essentials of Psychology. New York: Houghton Mifflin Company.
Crisand, E., Lyon, U. (1981). Anti-Streß-Training. Arbeitshefte für Führungspsychologie, Heft 13. Heidelberg: Sauer.
Kalat, J. W. (1998). Biological Psychology. Sixth Edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing.
Kendall, C. P., Hammen, C. (1995). Abnormal psychology. Boston: Houghton Mifflin.
Oberstar, M., Pintar, A. (2000). Dober dan, depresija. Raziskovalna naloga za Gibanje znanost mladini. Kočevje: Gimnazija Kočevje.

Gradivo in pripomočki

delovni list 1 Elementi negativnega mišljenja,
delovni list 2 Negativno mišljenje, stres in depresija

Strategija poučevanja

I. del: Ugotavljanje obstoječih pojmov – učence prosimo, da pojasnijo, kaj jim pomeni beseda "depresija".

II. del: Učencem razdelimo delovni list 1 – vprašalnik Elementi negativnega mišljenja, ki ga v skladu z navodili izpolnijo. Pri tem zagotovimo dovolj resno in zavzeto sodelovanje vseh dijakov (5 do 7 minut).

III. del: Nato učencem razložimo najpomembnejša spoznanja o depresiji kot o motnji čustvovanja (simptomi, vzroki), pri tem poudarimo predvsem kognitivne simptome depresivnosti in kognitivne teorije ter psihoterapije te vrste. Tako dobro vpeljemo vprašalnik Elementi negativnega mišljenja.

IV. del: Sedaj učencem razložimo način ovrednotenja vprašalnika, pomen skupine postavk in pomen vsote na celem vprašalniku.

Smiselno jim je točkovanje in analizo vprašalnika ponuditi na foliji, tako da so zainteresirani za naše pojasnilo, ali pa je pojasnilo natisnjeno na hrbtni strani vprašalnika.

VI. del: Učenci naj v dvojicah primerjajo svoje rezultate in jih primerjajo z rezultati sošolcev. Ugotovijo naj, koliko so si v odgovorih podobni in koliko različni. Za učenje uporabijo delovni list 2, ki govori o vplivu negativnega mišljenja na nastanek depresije.

Pogovor

Pogovor ob obravnavani temi lahko izpeljemo z naslednjimi vprašanji:

Kakšni so bili njihovi rezultati?

- ❒ Ali so presenečeni nad visokimi/nizkimi rezultati?
- ❒ Ali se taki rezultati ujemajo z njihovo lastno predstavo o sebi?
- ❒ Zakaj je negativno mišljenje za posameznika slabo?
- ❒ Ali je pozitivno mišljenje samo "potvarjanje resnice" ali je konstruktivno soočanje s problemi?
- ❒ Kdaj je v šoli tako mišljenje še posebno slabo za učenca?
- ❒ Kako bi tak način avtomatiziranih misli lahko spremenili?

Alternativni didaktični prijemi

Učence razdelimo na skupine po 3 do 4 dijake. Skupine dobijo nalogo, da kot skupina ekspertov za šolstvo napišejo preprost, a privlačen in prepričljiv prospekt, ki ga bodo razdelili dijakom v vseh gimnazijah v Sloveniji. Prospekt naj bi dijake opozoril na problem depresije in možnosti spreminjanja negativnega mišljenja v pozitivno in optimistično mišljenje. Pri tem si pomagajo z možnostmi, ki so jih slišali v pogovoru. Likovno in vsebinsko izvirne prospekte razstavimo in/ali ocenimo.

Opombe

Aktivnost je uporabna pri različnih vsebinah: depresivnost kot motnja čustvovanja, teorija atribucije, negativni eksplanatorni stil, psihološki dejavniki obvladovanja stresa, osebnostna čvrstost itd.

Aktivnost je tesno povezana z aktivnostjo, ki govori o spreminjanju negativnega mišljenja – kako pesimista naučiti optimizma.

Delovni list 1

Elementi negativnega mišljenja

Predstavljaj si, da boš naslednjo šolsko uro pisal šolsko nalogo ali da boš ustno vprašan pred tablo ali pa se moraš odločiti o nečem pomembnem za tebe. Kakšni so tvoji običajni občutki v takih situacijah, o čem razmišljaš v takih situacijah?

Preberi spodnje trditve in poskusi ugotoviti, ali zate veljajo ali ne. Pri tem poskušaj biti čim bolj realen. Če trditev zate velja, obkroži DA, če ne, obkroži NE.

1.	Ali občutiš stalen pritisk, da moraš biti uspešen?	DA	NE
2.	Ali si nagnjen h kritiziranju samega sebe, kadar nečesa ne narediš popolnoma uspešno?	DA	NE
3.	Ali si pogosto očitaš, da nisi storil dovolj, čeprav si dal vse od sebe?	DA	NE
4.	Ali se pogosto odpoveš ugodju zato, da bi bil najboljši v nečem?	DA	NE
5.	Ali pogosto prikrivaš svoja prava čustva pred drugimi?	DA	NE
6.	Ali se počutiš neprijetno, če drugi opazijo tvojo nervozo?	DA	NE
7.	Ali meniš, da je znak slabosti, če nekdo joka pred drugimi?	DA	NE
8.	Ali nerad drugim določaš, kaj naj delajo?	DA	NE
9.	Ali je tvoje samospoštovanje močno odvisno od tega, kaj drugi ljudje menijo tebi?	DA	NE
10.	Ali se ti pogosto dogaja, da ne prevzameš kake naloge, ker se bojiš, da bodo drugi razočarani nad teboj?	DA	NE
11.	Ali se ti dogaja, da za druge poskrbiš bolj kot za samega sebe?	DA	NE
12.	Ali pogosto prikrivaš svoje nezadovoljstvo, zato da ne bi drugih spravil v slabo voljo?	DA	NE
13.	Ali imaš pogosto občutek, da nikoli ne moreš opraviti nekega dela tako dobro kot drugi ljudje?	DA	NE
14.	Ali pogosto dvomiš v ustreznost svojih odločitev o različnih stvareh?	DA	NE
15.	Ali pogosto razmišljaš o tem, da nisi dovolj sposoben?	DA	NE
16.	Ali ti je pogosto neprijetno govoriti o sebi in svojih uspehih?	DA	NE

Psihologija

Seštejte vse DA-je na celotnem vprašalniku: _____

Seštejte vse DA-je pri vprašanjih 1 do 4: _____

Seštejte vse DA-je pri vprašanjih 5 do 8: _____

Seštejte vse DA-je pri vprašanjih 9 do 12: _____

Seštejte vse DA-je pri vprašanjih 13 do 16: _____

VREDNOTENJE VPRAŠALNIKA

Več kot ste imeli DA-jev v zgornjem vprašalniku, bolj negativna sporočila si verjetno pošiljate v stresnih situacijah.

Vaš način ocenjevanja dogodkov povzroča, da stresne situacije na vas delujejo bolj obremenjujoče, kot bi bilo potrebno, razvijate značilnosti negativnega mišljenja.

Analizirajte svoje odgovore glede na spodnje značilnosti negativnega mišljenja:

Vprašanja od 1 do 4:
perfekcionizem – težnja k popolnosti v svojem delu, nedopuščanje lastnih napak, prehuda samokritičnost

Vprašanja od 5 do 8:
prikrivanje čustev – pretiran nadzor nad lastnim čustvovanjem, povzroča naraščanje notranje čustvene napetosti

Vprašanja od 9 do 12:
ugajanje drugim – pretirana odvisnost od mnenja drugih ljudi, nezmožnost zavrniti zahteve drugih ali reči "Ne"

Vprašanja od 13 do 16:
nesamozavestnost – pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastne zmožnosti in trezno presojo, pomanjkanje samopotrjevanja

Delovni list 2

Negativno mišljenje, stres in depresija

Stres, posebno **akuten stres** (smrt ljubljene osebe, težka bolezen, invalidnost, ločitev ipd.) lahko povzroči nastanek depresije, čeprav nekateri ljudje kljub zelo hudim življenjskim izgubam ne zapadejo v klinično depresivnost. Zdi se, da je pomembno predvsem to, kako kognitivno ocenimo stresni dogodek. Tako je zelo pomembna zmožnost, da sicer zares negativne življenjske situacije vidimo kot vsaj nekoliko obvladljive in da kljub akutnemu dogodku ohranimo občutek lastne vrednosti in smisla življenja.

Vprašalnik Elementi negativnega mišljenja meri način ocenjevanja tistih dogodkov, ki za posameznika pomenijo stresno situacijo, predvsem njegove običajne notranje občutke in misli, ki se mu ob takih dogodkih pojavljajo – način kognitivnega ocenjevanja stresnih dogodkov. Nekatere osebnostne lastnosti, stališča in navade spodbujajo nastanek pretežno negativnega mišljenja ali pa pretežno pozitivnega mišljenja.

Nekateri ljudje večino stresnih dogodkov doživljajo kot **grožnjo in napor**, v njihovem mišljenju prevladuje razmišljanje o neuspešnosti. Nagnjeni so k temu, da si pošiljajo alarmantna **negativna sporočila**, ki na njihovo počutje delujejo dokaj rušilno (katastrofično mišljenje, negativno mišljenje). Včasih pravimo, da so izraziti pesimisti, da gledajo na vse preveč črno.

S tem si še dodatno zmanjšujejo zmožnost koncentracije, izgubljajo motivacijo in prehitro prenehajo z naporom, niso vztrajni. Počnejo nekaj podobnega kot akrobat, ki visoko v zraku hodi po tanki vrvi in si stalno govori: "Saj mi ne bo uspelo, padel bom, ... kolena se mi že tresejo, gotovo bom sedaj padel!" Martin Seligman (1978) je opisal t. i. negativni atribucijski stil (negative explanatory stile), s katerim oseba svoje neuspehe pripisuje globalnim, notranjim in trajnim vzrokom.

Nekateri ljudje pa v istem stresnem dogodku vidijo **izziv in novost**, možnost preizkušanja lastnih sposobnosti in možnost, da uspejo in doživijo pohvalo. V mislih se osredotočijo predvsem na predstave o možnem uspehu, na misli o svojih dosedanjih uspehih. Taka spodbudna in pozitivna sporočila jim pomagajo obdržati koncentracijo, jih spodbudijo da vztrajajo tudi pri zahtevnejših korakih, ki jih zahteva posamezna naloga. V svojem notranjem govoru si pošiljajo pozitivna, spodbudna in varovalna sporočila. Drugi ljudje jim včasih zavidajo njihov **pravi optimizem** (ne zaigrani!), njihova "rožnata očala", ki jim pomagajo polepšati in premagati marsikatero hudo preizkušnjo.

Kognitivne teorije depresivnosti poudarjajo predvsem kognitivni vidik depresije, ki se je razvil iz opažanja različne pogostosti depresije med spoloma. Večina raziskav v različnih okvirih ugotavlja, da imajo ženske dvakrat pogosteje težave z depresivnostjo kot moški. To razmerje se je ohranilo tudi v primeru, če so raziskovalci izločili možnost, da je za ženske preprosto bolj običajno kot za moške, da sebe opisujejo kot depresivne.

Psihologija

Čeprav še niso izključene razlage, da je večja depresivnost žensk tesneje povezana s hormonskimi razlikami med spoloma, pa je bolj zanimivo vprašanje, koliko **naučena nemoč** (learned helplessness) prispeva k nastanku depresije. Za socialne vloge žensk je namreč bolj verjetno, da jih bodo pripeljale v depresivno stanje. Tradicionalno so bile ženske prisiljene v socialne vloge, v katerih imajo manj vpliva na zanje pomembna vprašanja. Pomanjkanje nadzora nad pogoji lastnega življenja jih je vodilo v finančno in čustveno odvisnost od drugih ljudi, običajno od moža. Taka odvisnost lahko pripelje do oblike naučene nemoči. Tako frustracija kot občutek nemoči pa sta povezana z nastankom depresije.

Najbolj znano kognitivno teorijo depresije je razvil Aaron Beck (1967), ki trdi, da **neustrezne atribucije** in sklepanje pomembno prispevajo k nastanku in vzdrževanju depresije. Izvirajo iz globoko usidranih kognitivnih shem, vzorcev organiziranja in predelave informacij. Predstavljamo si jih lahko kot neka zelo globalna življenjska pravila, ki jih oseba zaveda ali pa tudi ne, čeprav so lahko zelo neustrezna. Depresivne osebe so zaradi teh neustreznih shem še posebno dovzetne za napake v mišljenju, zaradi katerih razvijajo negativna stališča do sebe, sveta in prihodnosti. Razvijejo značilnosti negativnega mišljenja, ki povzroča in ohranja negativno in pesimistično razlago dogodkov v okolju.

Učna tema:

Jasna Vesel

KAKO PESIMISTA NAUČITI OPTIMIZMA?

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci integrirajo znanje o stresu in negativnem mišljenju z lastnim izkušnjami ter opazovanjem vedenja vrstnikov ter razvijajo strategije uspešnejšega reševanja stresnih situacij.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *opredeliti pojme stres, stresna reakcija (emocionalna, kognitivna, vedenjska),*
- ❒ *pojasniti, zakaj je negativno mišljenje za posameznika slabo,*
- ❒ *utemeljiti pomen pozitivnega mišljenja v stresnih situacijah,*
- ❒ *pokazati večjo empatijo in razumevanje sebe in drugih,*
- ❒ *oblikovati pozitiven odnos do življenja in sveta.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z besedilom in pisanjem, poučevanje s primeri, izkustveno učenje: samorefleksija, samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v dvojicah

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage:

- ❒ razložiti pojem stresa, stresnega reagiranja (emocionalni, kognitivni, vedenjski vidik),
- ❒ poudariti pomen kognitivne ocene situacije,
- ❒ opisati značilnosti negativnega mišljenja – negativni atribucijski slog,
- ❒ poudariti, da se pozitivnega mišljenja da naučiti,
- ❒ navesti primere spreminjanja negativnega mišljenja.

Viri in nadaljnje branje

http://www.queendom.com/articles/mentalhealth/thinking_personal.html

Marano, H. E. (1999). Depression: beyond serotonin. Psychology today, 4/1999, (str. 30–36).

Nemeroff, C. B. (1998). The Neurobiology of depression, Scientific American, 6/1998, (str. 28–35).

Oberstar, M., Pintar, A. (2000). Dober dan, depresija. Raziskovalna naloga za Gibanje Znanost mladini. Kočevje: Gimnazija Kočevje.

Sterberg, R. J. (1998). In Search of the Human Mind. Yale University Second editon. Forth Worth: Harcourt Brace College Publichers.

Gradivo in pripomočki

delovni list Kako pesimista naučiti optimizma?

Strategija poučevanja

I. del: Učenci delajo v dvojicah, razdelimo jim delovni list Kako pesimista naučiti optimizma? in jih motiviramo za sodelovanje.

II. del: Nato začnejo reševati nalogo – reševati morajo problem prijatelja, ki je pesimist. Najprej

naj preberejo opis takega prijatelja, če je potrebno, naj jim učitelj še dodatno pojasni, kako se obnaša taka oseba. Pojasni jim tudi pojme in razlago v besedilu Kako se naučimo optimizma? na delovnem listu.

Naloga učencev je, da skušajo pomagati prijatelju, kako naj spremeni svoj pesimizem, saj mu ta nikakor ne koristi. Preberejo priloženo besedilo, ki daje kratke napotke za spreminjanje negativnega mišljenja. Učitelj lahko navede tudi druge vire. Nato si sestavijo oporne točke za pogovor s prijateljem, ki mu bodo svetovali.

Pogovor

Vajo lahko končamo s skupno razpravo ob naslednjih vprašanjih za učence:

- ❒ Ali jim je bila naloga težka ali lahka?
- ❒ Ali imajo res kakega prijatelja/ico, ki je vsaj občasno zelo črnogled?
- ❒ Katere nasvete iz priloženega besedila so upoštevali in zakaj?
- ❒ Zakaj je potrebno za take pogovore imeti oporne točke?
- ❒ Kako delujejo na nas ljudje, ki so večni pesimisti?
- ❒ Ali so tudi sami kdaj takšni kot opisani "pesimist"?
- ❒ Ali nameravajo kak nasvet za prijatelja upoštevati tudi sami v lastnem življenju?
- ❒ Zakaj ravno tega?

Alternativni didaktični prijemi

Idejo aktivnosti lahko izvedemo tudi v obliki igre vlog: eden v paru igra nepoboljšljivega pesimista, drugi pa njegovega prijatelja, ki ga skuša potolažiti. Nato vlogi obrneta. Na koncu skupaj analizirajo, katere značilnosti negativnega mišljenja so kazali v vlogah pesimistov in kako so jim skušali z nasveti pomagati.

Opombe

Vaja je dober poskus treninga teoretičnega znanja o negativnem mišljenju in urjenje spodbujanja, ki je pomembna socialna spretnost, ki jo potrebujemo v življenju.

Delovni list

Kako pesimista naučiti optimizma?

NALOGA

Predstavljaj si, da imaš zelo rad/-a prijatelja, ki pa je vedno pesimističen, slabe volje in zamorjen. Nekega dne je spet v "svojem elementu" in ti prizadeto razlaga, kako je spet dobil nezadostno oceno pri matematiki, kako je sedaj prepričan, da bo imel pri matematiki popravni izpit, in da razmišlja o tem, da bi kar nekam odšel.

Ko ga poslušaš, razmišljaš, kako bi mu lahko pomagal/-a spremeniti njegov pogled na situacijo, v kateri je. Odločiš se, da boš poiskal/-a nekaj psiholoških nasvetov, ki si jih moraš zapisati, da jih ne pozabiš (glej priloženo besedilo Kako se naučimo optimizma?).

Izberi nekaj možnih nasvetov in jih zapiši v obliki opornih točk, s katerimi boš začel/-a pogovor s prijateljem, ki ima težave.

- ❒ Kako bi mu poskusil/-a razložiti pojem negativnega mišljenja?
- ❒ Kaj je značilno za njegovo/njeno razumevanje lastne situacije?
- ❒ Kaj je napačno v njegovi/njeni razlagi situacije?
- ❒ Kako naj se loti spreminjanja lastnega mišljenja?

Kako se naučimo optimizma?

Poskusite svoj običajni način ocenjevanja stresnih dogodkov preusmeriti v bolj pozitivno smer! Mnoge stresne dogodke je mogoče laže prenašati, če si pošiljamo pozitivna sporočila! Za to je potrebno sicer kar nekaj vaje in razmišljanja, vendar se trud kmalu poplača!

Nekaj dobrih psiholoških nasvetov, kako se postopoma naučiti pozitivnega mišljenja:

1. Zavestno spremljajte, kaj se dogaja z vašimi mislimi, kadar ste v stresni situaciji. Poskušajte vsako negativno misel zamenjati za nevtralno ali pozitivno misel, s katero boste ocenili situacijo.

2. Spremljajte, kako razmišljajo optimistični ljubdje v vaši okolici. Učite se od njih. Vprašajte, kako bi oni razmišljali v takšni situaciji. Posnemajte njihov način ocenjevanja stresnih situacij in jih ob prvi priložnosti preizkušajte.

3. Nevtralne ali pozitivne misli v stresnih situacijah boste laže našli, če boste upoštevali naslednje:

- ❒ preglejte celotno situacijo, upoštevajte vse možosti,
- ❒ ugotovite, kaj so dejstva in kaj so vaša čustva,
- ❒ ali je mogoče na situacijo gledati tudi drugače,
- ❒ postavljajte si realne, uresničjive cilje,
- ❒ izogibajte se perfekcionizmu,
- ❒ kaj je najslabše, kar se teoretično lahko zgodi,
- ❒ koliko je to "slabo" tudi v resnici slabo.

4. Poiščite poljudno literaturo, ki govori o pozitivnem mišljenju in premagovanju stresa.

KAJ BOM SVETOVAL PRIJATELJU? _____

Učna tema: ISKANJE POZITIVNIH MISLI

Jasna Vesel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci poglobijo pojem negativnega mišljenja, uporabijo znanje za spreminjanje lastnih kognitivnih procesov in razvijajo občutek samostojnosti.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *razložiti pojem negativnega mišljenja,*
- ❒ *na primeru pojasniti, kdaj gre za pojav negativnega mišljenja,*
- ❒ *uporabiti strategijo iskanja pozitivnih misli v vsakdanjem življenju,*
- ❒ *diferencirati zavestne in nezavedne ravni lastnega delovanja.*
- ❒ *poudariti pomen pozitivnega mišljenja v stresnih situacijah.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z besedilom in pisanjem, izkustveno učenje: samorefleksija, samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v manjših skupinah

Teoretski okvir

Učencem je smiselno ob izvajanju te aktivnosti:

- ❒ *razložiti pojem stresa, stresnega reagiranja (emocionalno, kognitivno),*
- ❒ *poudariti pomen kognitivne ocene določene stresne situacije,*
- ❒ *opisati značilnosti negativnega mišljenja – negativni atribucijski slog,*
- ❒ *poudariti, da je mogoče negativno mišljenje spremeniti,*

Viri in nadaljnje branje

http://www.queendom.com/articles/mentalhealth/thinking_personal.html

Marano, H. E. (1999). Depression: beyond serotonin. Psychology today, 4/1999, (str. 30–36).

Nemeroff, C. B. (1998). The Neurobiology of depression, Scientific American, 6/1998, (str. 28–35).

Oberstar, M., Pintar, A. (2000). Dober dan, depresija. Raziskovalna naloga za Gibanje Znanost mladini. Kočevje: Gimnazija Kočevje.

Sterberg, R. J. (1998). In Search of the Human Mind. Yale University Second editon. Forth Worth: Harcourt Brace College Publichers.

Gradivo in pripomočki

delovni list za učitelja Iskanje pozitivnih misli, priloga – gradivo za učitelja

Strategija poučevanja

I. del: Učencem razdelimo delovni list Iskanje pozitivnih misli. Odgovorijo naj na prve tri naloge.

II. del: V četrti nalogi imajo zapisano večje število negativnih misli, ki so pogoste pri ljudeh, pri katerih je negativno mišljenje utrjeno. Trditve naj preletijo in si jih ogledajo. Izberejo naj pet negativnih misli, za katere se jim zdi, da se kar pogosto pojavljajo tudi pri njih.

III. del: Nato skupaj z njimi poiščemo primere situacij, v katerih bi oseba lahko tako mislila (npr. sošolke imajo boljše ocene, sošolci gredo na neko tekmovanje, učitelj pohvali njegove prijatelje, njega pa ne ipd.). Izbrane primere vpišejo v razpredelnico. Skupno iskanje usmerjamo tako, da iščemo predvsem primere iz življenja, ki so značilni za učence.

IV. del: Nato jih zaprosimo, da v naslednjih treh minutah napišejo čim več nasprotnih, pozitivnih trditev, s katerimi si lahko pomagajo v neprijetnih trenutkih. Po treh minutah jih ustavimo z vprašanjem, kako uspešni so pri naštevanju pozitivnih misli. Nato nadaljujejo še dve minuti. Čas je namensko kratek, da tako simuliramo hitrost razmišljanja v podobnih situacijah v življenju.

V. del: Ko čas poteče, jih ustavimo, čeprav so jim nekatere trditve še ostale. Sedaj naj v dvojicah primerjajo svoje odgovore, dopolnijo naj manjkajoče stavke. Nato naj se po dve dvojici združita in vsi štirje izmenjajo svoje odgovore. Tako si vsak dijak lahko poišče več pozitivnih misli na eno negativno, kar še dodatno pokaže, da je mogoče vedno najti neko optimistično misel, če se dovolj potrudimo.

Pogovor

Vajo lahko končamo s skupno razpravo ob naslednjih vprašanjih za dijake:

- ❒ Kakšne primere misli so napisali pri prvi/drugi/tretji nalogi?
- ❒ Katere primere negativnih misli so pri četrti nalogi prepoznali pri sebi?
- ❒ Kaj je skupno vsem situacijam oseb, ki smo jih napisali v razpredelnico? (neuspeh, stres, frustracija)
- ❒ Ali jim je bilo težko najti pozitivno misel?
- ❒ Zakaj je pomembno, da razvijamo pozitivno mišljenje v življenju?

Alternativni didaktični prijemi

Učitelj ne razdeli delovnega lista, namesto tega samo bere posamezne primere negativnih misli, dijaki poskušajo na glas podati primer situacije, v kateri ljudje lahko tako razmišljajo o sebi. Nato poskušajo najti najboljšo pozitivno misel za določeno situacijo v življenju.

Učenci lahko kot domačo nalogo napišejo esej (dve strani) z naslovom V vsaki slabi stvari je tudi nekaj dobrega. Najboljše eseje uporabimo za nadaljnje delo na temo stres in negativno mišljenje.

Opombe

Aktivnost se da odlično kombinirati z drugimi aktivnostmi, ki ilustrirajo doživljaje stresa, negativnega mišljenja ipd.

Delovni list

Iskanje pozitivnih misli

1. Predstavljajte si, da ste v razredu ravnokar dobili nazaj ocene za šolsko nalogo pri matematiki. Vsi v razredu so pisali pozitivno, veliko je bilo zelo dobrih ocen. Vam pa učitelj reče, da ste edini, ki je dobil nezadostno oceno. Kaj je prva misel, ki vam v taki situaciji pride na um? Napišite jo.

2. Ste pri pouku športne vzgoje. Dva sošolca/-ki izbirata soigralce za ekipi pri odbojki. Izberejo že vse sošolce, vi ste ostali zadnji, neizbrani. Kaj je prva misel, ki vam pride v taki situaciji na um? Napišite jo.

3. Ste na avtobusu, s katerim ves razred potuje na končni šolski izlet. Daleč od domačega kraja ugotovite, da ste pozabili vzeti vrečko z malico in denarnico s sabo. Kaj je prva misel, ki vam pride v taki situaciji na um? Napišite jo.

4. Predstavljajte si, da ste v neki situaciji in prva misel, ki vam je prišla na um je napisana v prvem stolpcu, npr. "Meni nikoli ne uspe." Vaša naloga bo:

a) da podate primer za situacijo, ko bi oseba lahko tako mislila (npr. dijak dobi nezadostno oceno pri matematiki),

b) da v treh minutah poiščete prvo misel, ki bi kazala pozitivno mišljenje in bi osebi v tej situaciji veliko bolje pomagala (npr. "Dobil sem več točk kot zadnjič pri podobni nalogi.").

Negativno razmišljanje	Situacija osebe, ki razmišlja	Pozitivno razmišljanje
PRIMER "Nihče me ne bo povabil plesat."	oseba je na šolskem plesu	"Ni zares pravega razloga, da me ne bi povabili plesat." "Verjetno ne bom edini/-a, ki ne bo plesal/-a."
1. "Drugi sošolci/-ke so mnogo bolj sposobni/-e in priljubljeni/-e kot jaz."		
2. "Jaz nisem za nobeno stvar nadarjen/-a."		
3. "Nisem zmožen/-na disciplinirati sebe, nimam močne volje."		
4. "Nisem tako privlačen/-a kot drugi/-e."		
5. "Nihče me ne povabi na zmenek.		
6. "Vedel/-a sem, da se bom zmotil/-a."		
7. "Vedel/-a sem, da se bom osmešil/-a."		
8. "Življenje je trpljenje in na koncu umreš."		

Priloga

Gradivo za učitelja

V razpredelnici so navedeni primeri negativnih misli, ki se pri posamezniku lahko močno utrdijo in ga ovirajo pri doseganju njegovih pomembnih življenjskih ciljev na področju:

a) razvijanja samospoštovanja,
b) sprejetosti pri drugih,
c) obvladovanja neuspehov,
d) optimističnega pogleda na ljudi in svet,
e) sprejemanja odgovornosti za sebe.

Podani so tudi primeri pozitivnih misli, ki nam omogočajo boljše soočanje s frustracijami in življenjskimi problemi, lahko pa učenci ali učitelj najdejo tudi svoje primere takih pozitivnih kognitivnih odzivov.

Nekateri učenci težko najdejo pozitivne misli za neprijetne situacije, včasih je to težko tudi učitelju, posebno če aktivnost izvaja prvič. Zato je dobro, da ima učitelj pri pouku na razpolago že napisane predloge pozitivnih misli, ki mu pomagajo v zadregi, ali da bolje usmerja razmišljanje dijakov. S tem gradivom lahko tudi dopolnjuje ali spreminja primere negativnih misli na delovnem listu.

NEGATIVNE MISLI	POZITIVNE MISLI
... občutki manjvrednosti, negativna samopodoba ...	
1. "Drugi sošolci/-ke so mnogo bolj sposobni/-e in priljubljeni/-e kot jaz."	"Povsod v življenju lahko vedno najdemo ljudi, ki so v nečem boljši ali srečnejši od nas, prav tako pa vedno najdemo tudi ljudi, ki so manj sposobni in manj srečni kot mi."
2. "Jaz nisem za nobeno stvar nadarjen/-a."	"Naredil/-a bom najboljše, kar zmorem."
3. "Nisem zmožen/-na disciplinirati sebe, nimam močne volje."	"Lahko začnem po majhnih korakih, ki jih vedno zmorem doseči."
4. "Slaba osebnost/človek sem."	"Vedenje/dejanje je bilo slabo, drugič ga ne bom izbiral/-a več, ker sem navznoter v resnici dobra osebnost."
5. "Tako in tako nimam potrpežljivosti."	"Lahko postanem potrpežljiv, če se zato odločim."
6. "Nikoli ne bom zmožen/-na narediti ..."	"Lahko dosežem vse, če vložim dovolj napora in časa."
... privlačnost za druge, sprejetost ...	
7. "Nisem tako privlačen/-a kot drugi/-e."	"Mnogo stvari je pomembnejših kot zunanji videz."
8. "Nihče me ne povabi na zmenek."	"Večkrat bom šel/šla v družbo s prijatelji." "Vsak človek kdaj obsedi na kakšnem plesu/zabavi."
9. "Sploh se ne znam pogovarjati. Ne vem, kaj naj rečem, dolgočasen/-na sem."	"Važno je, da sem prijazen/-na. Ne rabim biti vedno zabaven. Drugi ljudje običajno zelo radi govorijo, vedno se najde kdo, ki zelo rad govori." "Znam pa zelo dobro poslušati, zato so ljudje radi z mano."
10. "Naredil/-a sem slab vtis na druge ljudi."	"Bil/-a sem nervozen/-na, toda ljudje običajno ne opazijo vsega. Sem pa boljši/-a kot prejšnjikrat."
11. "Nimam smisla za humor, premalo sem duhovit/-a, ne znam biti zabaven/-na."	"Ljudje so prvič pogosto zelo nervozni." "Misliti moram samo na to, da sem prijazen/-na do drugih." "Bilo mi je lažje kot prejšnjikrat."
... doživljanje neuspehov, pomanjkanje sposobnosti ...	
12. "Ne morem tega storiti. Grozno bo, ne bo mi uspelo. Preveč me je strah."	"Poskušal/-a bom dati vse od sebe." "Če ne uspem takoj, bom poskušal/-a še enkrat. Če niti ne poskušam, mi ne more uspeti."
13. "Vidiš, nikoli mi ne bo to uspelo."	"Na napakah se učimo." "Vaja dela mojstra."
14. "Ne znam se spogledovati, tega se ne bom nikoli naučil/-a."	"Kadar sem sproščen/-a, sem zares zabaven/-na." "Ko bom želel/-a nekoga osvojiti, bom to znal/-a spontano." "Nasmeh je univerzalno sporočilo, vedno se lahko vsaj nasmehnem."

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA LJUBLJANA

15. "Vedel/-a sem, da se bom zmotil/a."	"Ni mi potrebno biti popoln/-a, saj se tega še učim." "Iz te napake sem se spet nekaj naučil/-a."
16. "Vedel/-a sem, da se bom osmešil/-a."	"Res je bilo smešno, a zbiram spomine za stara leta." "Ne moreš se učiti, ne da bi kdaj storil/-a napako."
17. "Raje ne bi poskušal/a, ker nisem dovolj sposoben/-na (priden/-na, vztrajen/-na) za to."	"Če bom tako mislil/-a, mi res ne more uspeti." "Poskusiti ni greh." "Če bom dovolj trdno delal/-a in vztrajal/-a, mi bo uspelo."
... pesimizem o svetu in življenju ...	
18. "Ves svet (družba) propada."	"Problemi so bili vedno, toda vedno je obstajala tudi bistrost in pogum za njihovo reševanje."
19. "Življenje je odvečno in nesmiselno."	"Vsak trenutek lahko uživam v začimbah, sadju in tkaninah in zabavi, ki bi mi jih srednjeveški kralji zavidali."
20. "Življenje je sestavljajo samo problemi in skrbi."	"Problemi so bili vedno, toda vedno je obstajala tudi bistrost in pogum za njihovo reševanje."
21. "Življenje je trpljenje in na koncu umreš."	"Življenje je to, kar sam narediš iz njega."
22. "Življenje je nepravično. Nikoli mi nič ne uspe. Nikoli ne bom dosegel/-a, kar si želim"	"Močni ljudje gredo naprej in z naporom dosežejo svoje cilje." "Pripravljen/-a sem narediti vse, da bi dosegel/-la to, kar si želim."
23. "Ljudje so brezbrižni."	"Večina ljudi je kar dobrih."
... prenašanje odgovornosti na druge, vklenjenost v preteklost ...	
24. "Takšen/-na sem, ker so moji starši ..."	"Poskušal/-a bom tako dolgo, dokler mi ne uspe ..."
25. Takšen/-na sem, ker ko sem jaz odraščal/a ..."	"Trajalo bo dolgo in veliko napora bom moral/-a vložiti, vendar mi bo uspelo doseči ..."
26. Moji domači me nikoli niso naučili, da bi ..."	"Lahko se spremenim, če se odločim."
27. "Nikoli ne bom oseba, ki bi lahko, ..."	"Danes je nov dan, lahko začnem povsem znova in drugače/bolje."
28. "Tudi moj oče je bil agresiven. Zato tudi jaz ..."	"Težko se je spremeniti, toda tokrat ne bom odnehal."
29. "Ljudje nikoli ne bodo spremenili mnenje o meni."	"Nikoli ni prepozno, da bi se spremenili." "Če bom dovolj dolgo vztrajal/-a, bodo ljudje videli, da sem se spremenil/-a."
30. "Nikoli ne bom drugačen/-na. Bolje, da niti ne poskušam."	"Medtem ko iščem družbo, ki me ne bo zavedla na stare poti, moram biti z nečim zaposlen, v čemer uživam."

Učna tema: SINDROM IZGOREVANJA

Jasna Vesel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo in razumejo potek kroničnega stresa in razširjajo ter poglabljajo spoznanja o vplivu stresa na človekovo doživljanje in vedenje.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *opisati potek kroničnega stresa (faza alarma, odpora, izčrpanja),*
- ❒ *opredeliti pojem sindroma izgorevanja/izčrpanja,*
- ❒ *navesti primere kroničnega stresa v vsakdanjem življenju,*
- ❒ *analizirati lastne odzive na kronični stres,*
- ❒ *oceniti življenjske situacije, v katerih prihaja do sindroma izgorevanja,*
- ❒ *pokazati ustrezna stališča do ohranjanja zdravja.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z učnim listom, samorefleksija, samoeksploracija, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v manjših skupinah

Teoretski okvir

Po izpolnjevanju vprašalnika Sindrom izgorevanja je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše pojme in vsebine:

- ❒ pojem in vrste stresa, potek kroničnega stresa – faza alarma, odpora in izčrpanja,
- ❒ opisati značilnosti in posledice sindroma izgorevanja,
- ❒ pojasniti kognitivne vzroke nastajanja tega simptoma – elementi negativnega mišljenja,
- ❒ opozoriti na zdravstvene težave, ki se pojavljajo v zvezi s tem simptomom.

Viri in nadaljnje branje

Looker, T, Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Gray, P. (1999). Psychology. New York: Boston College, Wort Publishers.

Crisand, E., Lyon, U. (1981). Anti-Streß-Training. Arbeitshefte für Führungspsychologie, Heft 13. Heidelberg: Sauer Verlag.

http://www.queendom.com/tests/career/burnout1.html

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Gradivo in pripomočki

Delovni list z vprašalnikom Sindrom izgorevanja je preveden in prirejen po citiranem internetnem viru. Vrednoti se skupni seštevek točk, ki posameznika uvršča v pet možnih kategorij. Kategorije so postavljene apriorno glede na podatke na majhnem vzorcu srednješolcev (N = 23), orientacijske centilne norme so predstavljene v tabeli.

Tabela: Centilne vrednosti za točk na vprašalniku Sindrom izgorevanja (N = 23)

Centil	Vrednost centila
5	18,2
10	24,6
25	29
50	43
75	51
90	67,8

Strategija poučevanja

I. del: Učencem po uvodni motivaciji za delo razdelimo izvod vprašalnika Sindrom izgorevanja, ki ga izpolnijo v približno 5 do 8 minutah.

II. del: Nato učencem razložimo nekatere pomembne pojme o kroničnem stresu, sindromu izgorevanja in njegovih posledicah za telesno in duševno zdravje, pogovorimo se z njimi tudi o življenjskih situacijah, v katerih pogosteje prihaja do tega sindroma (npr. nekatera življenjska obdobja, nekatere socialne vloge, delovna mesta ipd.). O vzrokih za nastanek tega sindroma govorimo nazadnje, saj je ta del razlage povezan z vrednotenjem vprašalnika.

III. del: Učenci sedaj s pomočjo tabele vrednotijo svoje rezultate, ki jih lahko uvrstijo v eno od petih kategorij: brez stresa, malo stresa, obremenjenost s stresom, sindrom izgorevanja, stanje izčrpanosti.. Tabelo lahko fotokopiramo na hrbtno stran vprašalnika ali pa jo predstavimo na foliji, s čimer si zagotovimo več pozornosti učencev ob pojasnjevanju značilnosti posameznih kategorij stresa.

Pogovor

Vajo lahko končamo s skupnim pogovorom ob naslednjih vprašanjih za učence:

- ❒ Kakšni so bili njihovi rezultati?
- ❒ Ali so pričakovali tako visoke/nizke rezultate za sebe?
- ❒ Ali menijo, da ti podatki odsevajo realno stanje njihove stresne obremenjenosti?
- ❒ Kaj bi lahko storili za sebe tisti učenci, ki imajo visoke rezultate na vprašalniku?
- ❒ Katere druge načine spoprijemanja s stresom še predlagajo?

Alternativni didaktični prijemi

Vprašalnik Sindrom izgorevanja lahko uporabimo kot instrument, s katerim eden ali več učencev zberejo podatke za ves razred ali več razredov in jih nato prikažejo s tabelami in histogrami. Smiselno je izpeljati primerjave med spoloma, višjimi in nižjimi letniki, med mladostniki in njihovimi zaposlenimi starši, med dijaki in učitelji ipd. Tako obdelane podatke lahko učenci uporabljajo tudi pri izdelavi avtentične naloge, povezane s stresom v šolskem okolju.

Opombe

To aktivnost lahko v nadaljevanju dobro povežemo s temo spoprijemanja s stresom oziroma z načini, kako obvladovati stres v svojem življenju.

Delovni list

Sindrom izgorevanja

Starost:_____ let Spol: M Ž Letnik:_____ Razred:____

NAVODILO:

Spodaj je naštetih nekaj trditev, ki se nanašajo na to, kako učenci doživljajo šolo in šolske obveznosti. Natančno preberi vsako trditev in realno oceni, v kolikšni meri velja za tvoje počutje in doživljanje v šoli v **zadnjih mesecih**.

Svoj odgovor označi, da obkrožiš ustrezno številko, ki izraža večjo ali manjšo pogostost nekega doživljanja. Vse točke seštej in vpiši seštevek v vrstico Skupaj.	Nikoli	Zelo redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto ali skoraj vedno
1. Občutek imam, da je preveč obveznosti naloženih na moja ramena.	0	1	2	3	4
2. Zdi se mi, da je moja samozavest povsem odvisna od mojega šolskega uspeha.	0	1	2	3	4
3. V šoli doživljam veliko neprijetnosti.	0	1	2	3	4
4. Izgubil(a) sem interes za šolo.	0	1	2	3	4
5. Počutim se odtujen(o) od sošolcev in učiteljev.	0	1	2	3	4
6. Primanjkuje mi energije za uspešno delo v šoli.	0	1	2	3	4
7. Moje življenje je na splošno preveč stresno.	0	1	2	3	4
8. Nimam energije, da bi se ukvarjal(a) s težavami sošolcev.	0	1	2	3	4
9. Moje življenje v šoli je bolj čustveno, bolj napeto, kot jaz lahko prenesem.	0	1	2	3	4
10. S šolskim delom sem tako obremenjen(a), da ne morem vsega opraviti tako dobro, kot bi rad(a).	0	1	2	3	4
11. Ob koncu šolskega dne se počutim čustveno izpraznjen(a).	0	1	2	3	4
12. Občutek imam, da nimam dovolj energije za vse šolske obveznosti.	0	1	2	3	4
13. Ob misli na to, kaj vse me še čaka čez dan v šoli, postanem že zjutraj utrujen(a).	0	1	2	3	4
14. Zdi se mi, da je šola prezahtevna.	0	1	2	3	4

15. Občutek imam, da v šoli doživljam preveč napetosti in strahu.	0	1	2	3	4
16. Neprijetno mi je ob misli, da bom naslednji dan spet v šoli.	0	1	2	3	4
17. Občutek imam, da mi za vse v šoli nekako vseeno in da sem postal(a) čustveno otopel(a).	0	1	2	3	4
18. Na splošno mi primanjkuje energije.	0	1	2	3	4
19. Dogaja se mi, da težko zdržim v šoli do konca pouka.	0	1	2	3	4
20. Postalo mi je vseeno, kakšen uspeh imam v šoli.	0	1	2	3	4
21. Občutek imam, da se moram preveč truditi za šolo.	0	1	2	3	4
22. Vedno manj zadovoljstva doživljam v zvezi s šolo.	0	1	2	3	4
23. Počutim se izčrpan(a).	0	1	2	3	4
24. Zelo malo stvari v šoli me veseli.	0	1	2	3	4
25. Počutim se preplavljen(a) s količino učenja, ki me čaka.	0	1	2	3	4

SKUPAJ					

[4] *Preveden in prirejen vprašalnik po http://www.queendom.com/tests/career/burnout1.html*

Razlaga rezultatov

Število točk od 0 do 29 **Brez stresa**	Tvoje počutje v šoli je zelo dobro, saj imaš občutek, da so vse stvari v tvojih rokah. Motiviran(a) si za učenje. Uživaš v šolskem okolju kot "riba v vodi". Nobene nevarnosti ni, da bi te šola pretirano "izžela" in obremenjevala. Imaš dovolj časa tudi za sebe in za sprostitev.
Število točk od 30 do 39 **Malo stresa**	Šola ti včasih predstavlja vir napetosti in napora, vendar takih dni ni zares veliko. Dokaj uspešno obvladuješ večino šolskih situacij. Kljub občasni obremenjenosti s stresom se v šoli pretežno dobro počutiš. Dovolj dobro uravnavaš zahteve šole in svoj prosti čas.
Število točk od 40 do 46 **Obremenjenost s stresom**	Občasno si naveličan(a) šole in jo doživljaš kot obremenjujočo in stresno. Poznaš "slabe dneve" ali celo "slabe tedne", v katerih je tvoja volja do šolskega dela na psu. Takrat tvoja učinkovitost močno upade, ne moreš se pripraviti k učenju, pojavljajo se lahko slabše ocene. Primanjkuje ti časa za sebe in za sprostitev.
Število točk od 47 do 52 **Sindrom izgorevanja**	Šola te zelo obremenjuje, velikokrat ne najdeš uspešnih načinov obvladovanja šolskih zahtev. Pogosto doživljaš občutke strahu, hude napetosti, zbeganosti ali pa brezvoljnosti, nezainteresiranosti, monotonosti. Včasih zaradi tega obupuješ nad sabo, včasih pa iščeš različne načine ali izgovore, da šolskih zahtevam "pobegneš". Tvoje počutje kaže veliko psiholoških znakov izgorevanja: večinoma v šoli preveč napet(a) in nervozen(a). Zdi se ti, da ne moreš nič več storiti ali da ne veš, kaj bi lahko storil(a), da bi se zadeve v šoli izboljšale. Pogosto si zaradi šolskega dela utrujen(a), pa tudi naveličan(a) in nezainteresiran(a) ali razdražljiv(a). Nimaš dovolj prostega časa za sebe, nisi zadovoljen(a) z ocenami, ki jih dosegaš z velikim naporom.

Število točk 53 in več	Šola ti predstavlja hudo obremenitev, vsak dan doživljaš v šolski situaciji veliko stresa, strahu in napetosti. Pretirana obremenitev te vedno bolj preplavlja, tako da se počutiš izgubljenega(no) in nemočnega(no). Pogosto skušaš na neki način "pobegniti" od šolskih zahtev. Pogosto si zaradi tega obupan(a), kar prenehal(a) bi s šolo.
Stanje izčrpanosti	Tvoje počutje kaže zelo veliko telesnih (glavoboli, prebavne motnje, nespečnost, utrujenost, pogosto zbolevanje), psiholoških (strah, zaskrbljenost, čustveni izbruhi, katastrofičnost mišljenja) in vedenjskih znakov izgorevanja (beg iz šole, izogibanje obveznostim, opuščanje običajnih šolskih ambicij ipd.).

Učna tema:

Jasna Vesel

SPROŠČANJE – POMIRITVENI REFLEKS

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo pojem stresa, načine obvladovanja stresa, tehniko sproščanja in uporabo spoznanja za obvladovanje lastnega stresnega doživljanja.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *opisati pojem stresa, obvladovanje stresa, psihosomastkih motenj in bolezni, sproščanja, pomiritvenega refleksa,*
- ❒ *navesti načine obvladovanja stresnih obremenitev,*
- ❒ *ovrednotiti pomen sprostitve za zdravo življenje,*
- ❒ *uporabiti tehniko pomiritvenega refleksa.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, demonstracija, sameksploracija, samorefleksija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Pred izvedbo je smiselno učencem v obliki razlage pojasniti naslednje pomembnejše pojme in vsebine:

- ❒ pojem stresorja (dogodek), stresa (odziv na stresorja), vrste stresa (fizični, psihični, ministres, akutni stres, eustres, distres, kronični stres, katastrofični, ...),
- ❒ vpliv stresa na človeka: fiziološke, psihološke (emocionalne, kognitivne) in vedenjske reakcije na stres,
- ❒ pomen obvladovanja stresa za ohranjanje zdravja (psihično ravnovesje, telesno zdravje), psihosomatske motnje in bolezni,
- ❒ pomen sproščanja za obvladovanje stresne obremenjenosti,
- ❒ načini sproščanja: vzeti si čas, da "napolnimo akumulatorje", sprostitev med vsakdanjimi opravki, masaža, naučene sprostitvene tehnike, mišično sproščanje, meditacija, rekreacija, sprehod,pomiritveni refleks, pravilno dihanje.

Viri in nadaljnje branje

Looker, T, Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Gradivo in pripomočki

delovni list Sproščanje – pomiritveni refleks

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj učence z razlago vpelje v nekatere temeljne pojme o stresu in človekovem odzivu nanj. Med naštetimi načini sproščanja omeni tudi pomiritveni refleks, ki ga nato izvedejo po navodilih učitelja.

II. del: Razdeli jim delovni list, kjer najprej opišejo dva ali tri primere iz lastnega življenja, ko so se nenadoma znašli v zelo napetih situacijah (npr.

prepir z bratom/sestro doma, nenapovedano ocenjevanje v šoli). Nato jih učitelj vodi pri demonstraciji pomiritvenega refleksa, ki ji sledi pogovor.

Pogovor

Vajo lahko končamo s skupnim pogovorom ob naslednjih vprašanjih za učence:

- ❒ Kakšno je vaše počutje?
- ❒ Kaj ste si predstavljali med vajo sproščanja?
- ❒ Kaj ste občutili med vajo?
- ❒ Ali se je vaše dihanje spremenilo?
- ❒ Ali se vam zdi vaja uporabna v šoli?

Alternativni didaktični prijemi

Kadar imamo premalo časa, učencem delovnega lista ne razdelimo, namesto tega jim tehniko pomiritvenega refleksa posredujemo tako, da beremo navodilo z delovnega lista in učenci izvedejo to tehniko na sebi.

Opombe

Aktivnost se da dobro povezati z obravnavo jeze kot čustva, ki ga težko obvladamo. Potem ko učenci opišejo, kako doživljajo jezo in kako se v jezi obnašajo, jim lahko ponudimo tehniko pomiritvenega refleksa kot način, s katerim bodo obvladali neprimerne reakcije v jezi.

Delovni list

Sproščanje – Pomiritveni refleks

Včasih se nenadoma znajdemo v izjemno hudih stresnih situacijah, ko naša telesna in psihična napetost tako naraste, da se le s težavo kontroliramo. V takih trenutkih je zelo pomembno, da znamo lastno stresno reakcijo vsaj nekoliko umiriti, saj tako laže "obdržimo trezno glavo".

Opišite primere iz vašega življenja, ko ste se nenadoma znašli v hudih stresnih situacijah:

Doma: _____

V šoli: _____

Na igrišču: _____

Sprostitvena tehnika pomiritvenega refleksa učinkuje že v nekaj sekundah in vzpostavi telesno stanje, ki se povsem razlikuje od stanja med alarmno reakcijo stresa. Kratek odmor je imenitna priložnost za odločitev, ali boste ostali pod stresom, napeti in razdraženi ali pa se boste raje zazibali v spokojno in sproščeno stanje.

Vendar je tudi to tehniko hitrega sproščanja (tako kot vse druge naučene tehnike) treba vaditi vsaj dva meseca, da bi jo nato lahko uporabljali avtomatično v napetih trenutkih stresa.

Pomiritveni refleks

PRVI KORAK
Zaprite oči. Osredotočite pozornost na nadležni vir stresa, zaradi katerega ste razdraženi.

DRUGI KORAK
Sami sebi recite: "Moje misli so pozorne, telo je mirno. Ne bom si pustil do živega".

TRETJI KORAK
Sami sebi se nasmehnite. Nasmeh lahko vadite tudi samo v mislih, tako da ga drugi ne bodo mogli videti.

ČETRTI KORAK
Vdihnite, štejte do tri in si predstavljajte, kako svež zrak prodira v vaše telo skozi odprtine na koncu stopal. Osredotočite se na občutek toplote in teže, ki postopoma preplavlja vaše telo od stopal do temena.

PETI KORAK
Med izdihom štejte do tri. Nazorno si predstavljajte, kako zrak potuje navzdol po telesu in ga zapušča skozi odprtine v stopalih. Osredotočite se na občutek teže in toplote, ki preplavlja vaše telo. Sprostite mišice ter povesite ramena, čeljusti in jezik.

ODPRITE OČI IN NADALJUJTE Z DELOM.

Učna tema:

Mojca Logonder

NORMALNO IN NENORMALNO – RELATIVNOST KRITERIJEV

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume relativnost pojmov normalno, nenormalno, zdravo in bolno na področju psihičnega funkcioniranja, oblikuje kritični odnos do problematičnih pojmov, razvija strpnost do nepovprečenega in manjšinskega.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *opisati in pojasniti teoretične kriterije za presojanje odklonskosti vedenja in doživljanja,*
- ❒ *kritično presoditi pojma "normalno" in "nenormalno",*
- ❒ *pojasniti relativnost opisanih kriterijev na primerih.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, reševanje in vrednotenje vprašalnika, ogled filma

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, individualna, delo v dvojicah

Teoretski okvir

V vsakdanjem življenju pogosto uporabljamo izraze normalno, nenormalno, zdravo, bolno, patološko, odklonsko ... Na psihološkem področju je uporaba teh pojmov vprašljiva, saj psihičnega funkcioniranja ni mogoče razumeti in razlagati po vzoru telesnega zdravja in bolezni. Tako je tudi sam termin duševna bolezen problematičen. Dopustno bi ga bilo uporabljati kvečjemu v primeru tistih motenj, ki so posledica ugotovljenih okvar v strukturi ali funkcioniranju možganov, ne pa tudi za tiste odklone, pri katerih gre zgolj za drugačnost stališč, razmišljanj, čustvovanj, torej le za drugačnost vsebine sicer normalno delujočih možganov (4).

Za presojanje normalnosti se najpogosteje uporabljajo naslednji kriteriji: odstopanje od statističnih norm, odstopanje od socialnih norm, odstopanje od nekega ideala (npr. A. Maslow – značilnosti samoaktualiziranih osebnosti), neprilagojenost oz. neučinkovitost vedenja, subjektivno negativno počutje. Vsi navedeni kriteriji so nepopolni, relativni in nezanesljivi.

Viri in nadaljnje branje

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Fromm, E. (1970). Zdrava družba. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Jung, C. G. (1989). Spomini, sanje, misli. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Kendall, P. C., Hammen, C. (1994). Abnormal Psychology. Boston and Toronto: Houghton Mifflin Company.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

Gradivo in pripomočki

CD-predvajalnik in zgoščenka: Adi Smolar – Jaz sem nor, delovni list 1: Adi Smolar: Povprečnež (besedilo pesmi), delovni list 2: Janina Curk:

Vprašalnik o odnosu do homoseksualnosti, videopredvajalnik in kaseta – film Don Juan de Marco (M. Brando, F. Dunaway, J. Deep)

Strategija poučevanja

I. del: Učenci se razporedijo v skupine in se pogovarjajo o pojmih "normalno" in "nenormalno". Dosežejo skupinski konsenz o opreditvah obeh pojmov in navedejo konkretne primere vedenja in doživljanja, ki po njihovem mnenju sodijo v eno in drugo kategorijo. Predstavniki skupin predstavijo zaključke, ki jih učitelj sintetizira (kategorizira) na tabli.

Učitelj predvaja pesem "Povprečnež" (lahko tudi "Jaz sem nor") Adija Smolarja, pri čemer razdeli učencem fotokopirano besedilo s kratkim uvodnim komentarjem (delovni list 1).

II. del: Učitelj problematizira zaključke učencev z naslednjo nalogo (ideja z delavnice "Transakcijska analiza 101", 1998, predavatelj dr. Zoran Milivojević):

Vsak dijak si izmisli tri slabe lastnosti in jih zapiše na list, nato pa poskuša zapisane slabe lastnosti prevesti v dobre (primer: trma – vztrajnost). Druga možnost je, da se učenci razporedijo v majhne skupine, učitelj jim narekuje spodaj navedene lastnosti, nato pa jih skupno prevajajo v dobre.

Primeri: ciničen – *zaničljivo kritičen*; hinavski, zahrbten – *diplomatske sposobnosti, iznajdljiv, prilagodljiv*; čustveno labilen – *prilagodljiv, fleksibilen*; preobčutljiv – *senzibilen*; neumen, omejen – *preprost, dober*; napadalen – *energičen*; počasen – *preudaren, premišljen*; nesamostojen – *kooperativen*; pohlepen – *ambiciozen*; ljubosumen – *previden*; kontrola – *skrb*; brezobziren - *neposreden, iskren*; strahopeten – *previden*; trdoglav – *vztrajen, uporen*

Učitelj frontalno poda snov o kriterijih normalnosti. Problematičnost pojma "duševna bolezen" lahko ilustrira z Jungovo mislijo: "Med ukvarjanjem s pacienti mi je postalo jasno, da paranoje in halucinacije vsebujejo smiselno jedro. Za njimi stoji neka osebnost, neka življenjska zgodba, neko upanje, neka želja. Če ne razumemo smisla, je krivda le naša. Tudi v pacietnih, ki delujejo topo in apatično in bedasto, se dogaja več in bolj smiselnih stvari, kot je videti. Če temeljito premislimo, potem v duševnih bolnikih ne odkrivamo nič novega in neznanega, ampak naletimo na temelj našega lastnega bistva."

III. del: Učenci se razporedijo v pare. Učitelj jim zastavi naslednjo nalogo: Predstavljajte si, da v paru delujeta kot terapevt in koterapevt. K vama se zateče po pomoč mlad fant. Svoj problem opiše takole: "Vse bolj sem prepričan, da sem v ljubezni usmerjen k istemu spolu. To me spravlja v grozo, sploh si dolgo nisem upal priznati. Bojim se komur koli zaupati. Zdi se mi, da bi me zasmehovali ali celo prezirali. Kaj naj naredim? Kako naj živim s temi občutji?" Kako bi se kot psihoterapevt znašli v takšni situaciji? Zapišite, kaj bi fantu odgovorili oz. svetovali.

Učenci rešijo vprašalnik o odnosu do homoseksualnosti. Dva prostovoljca obdelata rezultate, tako da izračunata frekvence posameznih odgovorov. Pri obdelavi vprašalnika (točka 8 učne strategije) je možno tudi korelirati določene variable, npr. odnos do pojava v odvisnosti od spola, vere, subjektivne ocene liberalnosti oz. konzervativnosti.

Namesto aplikacije vprašalnika lahko učitelj uporabi metodo razprave in mu vprašanja v vprašalniku pri tem služijo kot oporne točke.

IV. del: Učenci si ogledajo film Don Juan de Marco.

Pogovor

I. del: Učenci ugotavljajo podobnosti in razlike v presojanju in razpravljajo o konkretnih primerih vedenja in doživljanja. Navadno se strinjajo v tem, da je z vidika družbe normalno tisto, kar je v skladu

z družbenimi normami. Ali se družbene norme nujno ujemajo z individualnimi? Učitelj poveže razpravo s stopnjami moralnega razvoja po Kohlbergu. Izpostavi razliko med 4. in 5. stopnjo: dogmatično razumevanje družbenih norm kot absolutno pravilnih in nespremenljivih v nasprotju z nedogmatičnim razumevanjem (5. faza: norme so sprejete po dogovoru in se lahko na isti način spremenijo, če se izkažejo za neustrezne ali v posebnih primerih).

Učitelj usmerja razpravo k razumevanju subjektivnosti obravnavanih pojmov in povezuje s teorijo (nezanesljivost kriterijev za razlikovanje med normalnim in nenormalnim). Ob poslušanju pesmi pojasni Frommovo stališče do duševne bolezni, morda tudi sorodna stališča Ronalda Lainga kot predstavnika antipsihiatričnega gibanja. Učenci izražajo lastna stališča in jih poskušajo argumentirati.

II. del: Učitelj sooča učence z relativnostjo opisov vedenja. Opozori jih na to, kako je mogoče vsako lastnost ali obnašanje predstaviti tako in drugače, odvisno od pozitivne ali negativne naravnanosti in mišljenja nasploh ali v odnosu do konkretne osebe.

III. del: Pogovor je usmerjen v analizo in intepretacijo odgovorov učencev na vprašanje odprtega tipa ter rezultatov vprašalnika. Učitelj lahko primerja dobljene rezultate z rezultati v delovnem listu 4.

Učitelj poveže razpravo z vsebino stališča. Učenci identificirajo vprašanja v vprašalniku, ki ugotavljajo določeno komponentno stališča: kognitivno (1., 3. ... vprašanje), čustveno (2., 9. ...), vedenjsko (7., 8. ...).

Če se v odgovorih na vprašalnik pojavljajo kontradikcije, npr. učenci izražajo strpno stališče, sočasno pa si ne bi upali nikomur povedati, če bi pri sebi zaznali homoseksualne impulze (ali bi jih poskušali potlačiti in zatreti), lahko učitelj opozori na šibko povezavo med stališči, ki jih izražamo, in vedenjem v konkretnih življenjskih situacijah.

Učitelj lahko naveže razpravo tudi na težnjo po kognitivni konsistentnosti. Z določeno izjavo vzbudi v učencih kognitivni konflikt in procese mišljenja v smeri njegovega razreševanja. Na primer: Če predpostavimo, da človek ne more zavestno vplivati na to, kakšna bo njegova spolna usmerjenost – kako bi utemeljili nestrpna stališča do homoseksualnosti?

Učitelj poveže razpravo z vsebino vrednote. Pojasni funkcijo stališč, ki je v odražanju abstraktnejših vrednot. Na primeru homoseksualnosti izpostavi pomen vrednote toleriranja drugačnosti. (Koliko v resnici sledimo geslu "Vsi drugačni, vsi enakopravni"?)

IV. del: Nadaljuje se razprava o problematičnosti pojma duševna bolezen v povezavi z osebnostjo glavnega junaka filma. Učitelj izpostavi tisti kriterij "normalnosti", ki se nanaša na subjektivno počutje oz. doživljanje. Učenci se poskušajo vživeti v različne filmske like in opisati dogajanje iz različnih zornih kotov: z vidika glavnega junaka, njegovega psihiatra, psihiatrove žene, drugih psihiatrov v bolnišnici, ki pooseblja splošne družbenomoralne norme. Lahko si razdelijo vloge in poskušajo argumentirati (upravičiti, razumeti) lastno doživljanje. Kakšno interpretacijo ponuja zaključek? Kakšno je sporočilo filma?

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni

Opombe

Tema se obravnava kot uvod v vsebino psihične motnje.
Del vaje je povezan s problematiko homoseksualnosti, ki je z družbenega vidika še vedno eno moralno spornih in problematičnih področij. Včasih so jo uvrščali med duševne bolezni, in čeprav jo je Svetovna zdravstvena organizacija s seznama bolezni črtala že pred leti, se še danes marsikje

omenja v sklopu spolnih motenj in deviacij. Družbeni odnos do tega pojava je povečini nestrpen, obarvan z negativnimi čustvi: odporom, strahom, sovraštvom, po drugi strani pa ravno zaradi tabuiranosti tudi z radovednostjo. Prav zaradi tega omogoča ta tema dovolj dinamično razpravo o "normalnem in nenormalnem", "moralnem in nemoralnem".

Drugi primerni filmi:

- ❒ Frances (J. Lange – duševna bolezen)
- ❒ Let nad kukavičjim gnezdom (J. Nicholson – duševna bolezen)
- ❒ Phyladelphya (T. Hanks – homoseksualnost, aids)
- ❒ Prebujanja (R. de Niro, R. Williams – duševna bolezen)
- ❒ Maurice (H. Grant – homoseksualnost)
- ❒ Poljub ženske pajka (J. Bridges – homoseksualnost)

Delovni list 1

FROMM MENI, DA JE BOLNA DRUŽBA, NE POSAMEZNIK. BOLNI SO TOREJ TISTI, KI SE NAJBOLJ PRILAGODIJO BOLNI DRUŽBI – KONFORMISTI, POVPREČNEŽI. NEVROTIK JE "ZA STOPNIČKO VIŠJE": ČLOVEK, KI SE JE UPRL BOLNI DRUŽBI, ČETUDI NA NEUČINKOVIT NAČIN.

Nadpovprečno je žuriral, podpovprečno priden bil,
vso povprečnost je preziral in ga nadpovprečno pil.
So dušila ga pravila, ki so plod povprečnosti,
ker ni se zmenil za ta merila, so se mu odrekli vsi.

Odkar naš svet ima ljudi, se skrajnežem slabo godi,
večini moraš bit enak, če ne, osamljen si čudak.
Če rad živel bi srečno, mirno med ljudmi,
bodi vsak dan predan in zvest povprečnosti!

Nadpovprečno je razmišljal, nadpovprečno čustvoval,
se podpovprečno okoriščal, nadpovprečno delal prav.
Poln idej, sanjav, drugačen je hotel spreminjat svet,
ker pa je svet ostajal mlačen, postal je zagrenjen poet.

Odkar naš svet ima ljudi ...

"Življenje tvoje bo težavno," mi oče davno je dejal,
"je le povprečje za ljudi naravno, ti odstopaš, to ni prav!
Nadpovprečnih se bojijo – ti si tak po pameti,
podpovprečnim se smejijo – tak pa ti za videt si!"

Odkar naš svet ima ljudi ...

Adi Smolar: Povprečnost

Delovni list 2

Vprašalnik o stališču do homoseksualnosti

S to anketo, ki ima izključno raziskovalne namene, želimo ugotoviti tvoje stališče do homoseksualnosti. Anketa je anonimna, zato te prosimo, da odgovarjaš odkrito.

Anketo rešuješ tako, da obkrožiš črke pred ustreznimi odgovori (eno ali več) ali na označenem mestu dopišeš svoje posebno mnenje.

Opomba: izraz "homoseksualnost" se nanaša tako na moško kot na žensko istospolno usmerjenost.

1. Koliko se zanimaš za homoseksualnost?
a) me sploh ne zanima
b) sem že razpravljal o tej temi v krogu prijateljev
c) prebral sem že kako literaturo s tega področja

2. Kakšen je tvoj odnos do homoseksualcev?
a) popolnoma enak kot do heteroseksualcev
b) me ne motijo, dokler ne ogrožajo mene in mojih otrok
c) zdijo se mi zanimivi
d) vzbujajo mi odpor
e) vzbujajo mi radovednost

3. Kaj meniš o vzrokih homoseksualnosti?
a) vzroki so biološki, to je določene posebnosti v možganih ali hormonskem sistemu
b) vzrok so določene izkušnje v zgodnjem otroštvu, posebnosti v vzgoji oz. odnosih s starši
c) vzrok je v iskanju drugačnih oblik užitka zaradi naveličanosti in dolgočasenja
d) vzrok je v slabih ljubezenskih iskušnjah z nasprotnim spolom
e) eni ljudje so pač po naravi homoseksualni, drugi heteroseksualni
f) v vsakem človeku so tudi homoseksualna nagnjenja, le pod vplivom družbenokulturnih norm večina razvije heteroseksualno usmerjenost

4. Kakšno je tvoje stališče do legalizacije porok med homoseksualci?
a) sem odločno proti legalizaciji
b) mi je vseeno
c) sem za legalizacijo porok, ne pa za to, da lahko tak par posvoji otroka
d) sem za legalizacijo porok kot tudi za to, da lahko tak par posvoji otroka

5. Kaj meniš o filmih, ki prikazujejo homoseksualnost v pozitivni luči?
a) so koristni, ker prispevajo k tolernatnejšemu odnosu družbe do te skupine ljudi
b) mi je vseeno
c) treba bi jih bilo cenzurirati, ker so nemoralni

6. Menim, da je nestrpnost družbe do homoseksualcev:
a) znak človekove moralnosti
b) znak konzervativnosti in zaprtosti mišljenja
c) povsem naravna, saj je homoseksualnost nenaravna
d) predsodek (razumsko neutemeljeno negativno stališče)

7. Če bi na javnem mestu srečal homoseksualni par:
a) bi se zgražal nad njima
b) zdelo bi se mi zelo čudno
c) bilo bi mi všeč, ker bi se mi zdelo pogumno in nekaj posebnega
d) bi si mislil: vsak ima pravico živeti po svoje

8. Če bi izvedel, da je učitelj tvojega osnovnošolskega otroka homoseksualec:
a) bi otroka prepisal v drug razred
b) ne bi ukrepal, bi pa bil pozoren na morebitne vplive učitelja na otroka
c) ne bi ukrepal, ker spolna usmerjenost nikakor ne vpliva na moj odnos do človeka
d) drugo ...

9. Če bi izvedel, da je tvoj otrok homoseksualen:
a) bi ga poslal k psihoterapevtu
b) bi ga sprejel popolnoma enako, kot če bi bil heteroseksualen
c) bi ga sicer sprejel takšnega, kot je, a bi bil razočaran in prizadet
d) poskušal bi ga prepričati v to, da bi čutil drugače

10. Komu bi se razkril, če bi pri sebi zaznal homoseksualne impulze:
a) dobremu prijatelju
b) tudi širšemu krogu prijateljev
c) ne bi povedal nikomur, ker bi se preveč bal negativnih reakcij (posmeha, zaničevanja ...)

11. Kako bi reagiral, če bi pri sebi zaznal homoseksualne impulze?
a) zaživel bi v skladu z njimi in jih ne bi skrival pred drugimi
b) zaživel bi v skladu z njimi, a bi jih skrival pred drugimi
c) poskušal bi jih zatreti, potlačiti
d) poiskal bi strokovno pomoč
e) vem le to, da bi bil v zelo hudem konfliktu

12. Na lestvici oceni, kakšno je tvoje splošno stališče do homoseksualnosti (obkroži ustrezno številko):

1	2	3	4	5
zelo strpno	deloma strpno	nekje vmes	deloma nestrpno	zelo nestrpno

13. Ali se tvoje stališče do ženske in do moške istospolne usmerjenosti razlikuje?
a) ne
b) da, v smeri večje strpnosti do ženske istospolne usmerjenosti
c) da, v smeri večje strpnosti do moške istospolne usmerjenosti

14. Če bi se MORAL odločiti, bi homoseksualnost uvrstil:
a) v področje normalnega
b) v področje nenormalnega

15. Na lestvici oceni, koliko si nasplošno v svojih stališčih liberalen oz. konzervativen (obkroži ustrezno številko):

1	2	3	4	5
zelo liberalen	deloma liberalen	nekje vmes	deloma konzervativen	zelo konzervativen

PROSIMO TE ŠE ZA NEKAJ SPLOŠNIH PODATKOV:

16. Spol: a) moški b) ženski

17. Izobrazba matere: a) manj kot srednja b) srednja c) višja d) visoka

18. Izobrazba očeta: a) manj kot srednja b) srednja c) višja d) visoka

Hvala za sodelovanje!

Učna tema:

Karmen Pečarič Podobnik, Alenka Kompare, Jasna Vuradin Popovič

KONCEPT IN TEORIJE AGRESIVNEGA VEDENJA

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak se seznani s pojmom agresivnosti, razume njegovo kompleksnost, pridobi znanje o teorijah, ki pojasnjujejo pojav agresivnosti, integrira vsakdanje izkušnje agresivnosti s teoretičnimi spoznanji ter razvija kritičen odnos do agresivnega vedenja.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna/zmore:

- ❒ *opredeliti in pojasniti pojem agresivnosti,*
- ❒ *ločiti različne vrste agresivnosti in navesti primere,*
- ❒ *predstaviti in primerjati različne teorije agresivnosti,*
- ❒ *kritično ovrednotiti razlage agresivnosti in postavljati lastne hipoteze agresivnega vedenja,*
- ❒ *navesti in pojasniti dejavnike, ki vplivajo na pojav agresivnega vedenja,*
- ❒ *oceniti svojo stopnjo in obliko izražanja agresivnosti (s pomočjo Buss-Dürkejevega vprašalnika) v primerjavi s sošolci,*
- ❒ *presoditi posledice agresivnega vedenja v socialnih odnosih, uporabljati veščino deduktivnega sklepanja.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, delo z besedilom, reševanje problemov, risanje, refleksija

Oblike poučevanja: individualna, skupinska, frontalna

Teoretski okvir

Agresivnost je najpogosteje opredeljena kot obnašanje, katerega namen je povzročanje psihične in/ali fizične škode drugim osebam proti njihovi volji. Agresivno vedenje je v splošnem negativno vrednoteno, velja za nezaželeno in škodljivo in je zato družbeno nadzorovano. Glede na sredstvo ločimo verbalno in fizično agresivnost; glede na vzrok instrumentalno in sovražno agresivnost; agresivnosti usmerjeni navznoter je nasprotna agresivnost, ki je usmerjena navzven. Pomembno je tudi ločevanje ustvarjalne agresivnosti, ki je namenjena ohranjanju življenja in osebnostne integritete ter je usmerjena proti izkoriščanju in krivici, od razdiralne agresivnosti, katere namen je poškodba ali uničenje življenja.

Zaradi toliko različnih manifestacij agresivnega vedenja so tudi med teorijami agresivnosti precejšnje razlike. Teorije agresivnosti se razlikujejo po tem, kje iščejo izvore agresivnega obnašanja: v prirojenih nagonih in zakonitostih delovanja organizma, v procesu socializacije ali nekoliko ožje, v situaciji, ki sproži agresivno vedenje. Najbolj znana zagovornika prvega prepričanja sta Lorenz in Freud, ki sta si enotna v tem, da je agresivnost nekaj, kar je v vseh ljudeh in kar se mora sprostiti, razlikujeta pa se v razumevanju načina sprostitve. Bandura obratno trdi, da je agresivno vedenje rezultat posnemanja modela, ki je za agresivno vedenje nagrajen, Dollard in Miller pa zagovarjata tezo, da je agresivnost posledica frustracije. Raziskave agresivnosti so pokazale, da frustracija

res močno sodeluje pri pojavu agresivnosti, a ima zraven odločilno vlogo ti. sprožilni dražljaj. Berkowitz (Lamovec, 1988) navaja, da lahko vlogo sprožilnega dražljaja opravi čustvena napetost (stres), zaznava fizioloških sprememb (zardevanje, potenje), zunanje okoliščine (hrup, gneča, temperatura), telesni napor, utrujenost, šokantne informacije itd.

Na agresivno vedenje vplivajo tele skupine dejavnikov: osebnostno pogojeni dejavniki (dedni vplivi, osebnostne lastnosti, npr. čustvena stabilnost, frustracijska toleranca.), socialno pogojeni dejavniki (družina, vzgoja, vrednote, socialno-ekonomske in družbeno-politične razmere), kulturno pogojeni dejavniki (tradicija, običaji, način življenja) in zunanji, situacijski dejavniki (gneča, vročina).

Viri in nadaljnje branje

Bensley, D. A. (1998). Critical Thinking in Psychology. A Unified Skills Approach. Brooks/Cole Publishing Company.

Felman, R. S. (1999). Understanding psychology. New York: McGraw-Hill College.

Hayes, N., in Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Nastran Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Storr A. (1989). Ljudska agresivnost, Beograd, Nolit,.

Gradivo in pripomočki

Papir, risalni oz. pisalni pribor in delovni list, na katerem je Buss-Dürkejev vprašalnik agresivnosti (povzet po Lamovec, 1988), navodila za točkovanje in tabela z vzorčnimi rezultati.

Strategije poučevanja

I. del: Učitelj da navodila za reševanje vprašalnika: "S tem vprašalnikom želimo ugotoviti nekatere značilnosti vašega obnašanja. Če neka trditev za vas velja, obkrožite TAKO JE, če ne, obkrožite NI TAKO. Delajte hitro in ne razmišljajte preveč!" Potem učitelj kratko predstavi agresivnost in možne oblike agresivnosti, ki jih meri vprašalnik.

II. del: Sledi vrednotenje rezultatov vprašalnika (ključ za točkovanje v prilogi 2). Pred tem lahko učenec predvideva svoj rezultat. Učitelj lahko predstavi povprečne rezultate, dobljene na vzorcu 114 slovenskih dijakov in dijakinj (priloga 3) ali izračuna skupno povprečje v več razredih, ki jih poučuje. Rezultati morajo biti predstavljeni s poprečjem in standardnim odklonom. Učitelj ob razlagi morebitnih skrajnih rezultatov razloži pomen in vrednost, pa tudi pomanjkljivosti vprašalnikov na splošno.

III. del: Učenci se razporedijo v skupine po tri ali štiri člane. Skupine dobijo naslednje naloge:
Dve nalogi sta za vse skupine enaki:

1. Predstavite in razložite svoj rezultat agresivnosti, primerjajte svoje rezultate s povprečji!
2. Narišite sliko, karikaturo ali simbole, ki izražajo agresivnost

Tretjo nalogo dobi vsaka skupina drugačno.

3. Odgovori:
   - Katera dejanja, kakšno vedenje najbolj razkriva (izraža) človekovo agresivnost?
   - Zakaj se nek človek po tvojem mnenju agresivno obnaša?
   - Ali človek lahko obvladuje svoje agresivne težnje in če da, kako?
   - Ali je agresivnost lahko pozitivna in če da, v katerih primerih?
   - V kakšnih okoliščinah ali med kakšnimi ljudmi se po tvojem pojavlja največ agresivnih oblik vedenja?
   - Ali so med človeško in živalsko agresivnostjo kakšne razlike?
   - V katerih primerih je agresivnost škodljiva in zakaj?
   - Kako bi razložil pojav, da v neki družbi določena dejanja veljajo za agresivna v drugi

družbi pa ne (šeškanje otrok: nekje imajo to za krutost, drugje za klasičen vzgojni ukrep)?

IV. del: V plenarni diskusiji učenec – predstavnik skupine poroča o odgovorih skupine na 3. vprašanje. Učitelj preko dodatnih vprašanj usmerja zaključke in dodaja pojasnila ali podatke o raziskavah agresivnosti. Kot zaključek lahko razred izdela pisne in/ali slikovne predloge, ki jih predstavi v vezani obliki ali na plakatih.

Pogovor

Poleg pojasnil o neprimernosti skrajno agresivnih odzivov je morda dobro odpreti diskusijo tudi o skrajno nizkih rezultatih, z vprašanjem ali ni neka vrsta agresivnosti v smislu odločnosti in osebne energičnosti nujna v vsakdanjem življenju. Učenec lahko svoje zaključke o razširjenosti agresivnosti, ki jih je oblikoval s to vajo, primerja z mnenjem o agresivnosti, ki ga oblikujejo medijska poročila. Če je možno, se lahko ta tema poveže tudi z medijsko vzgojo oz. vplivom medijev na agresivnost ali mnenje o njej. Učenec z izrazitejšo določeno vrsto agresivnosti, npr. telesno, lahko razmišlja o kompenzaciji s kakšno drugo, družbeno bolj sprejemljivo obliko agresivnosti (npr. posredno) ali o drugih tehnikah obvladovanja agresivnosti (šport, sprostitvene tehnike,...).

Opombe

Pri vaji je poudarek na vsebinski obravnavi pojava agresivnosti in ne na testiranju. Učitelj ne vztraja na osebnem razkrivanju, temveč odgovarja na vprašanja, da dijaki sprejmejo in pravilno razumejo dobljene rezultate. Učitelj se mora za to vajo dobro pripraviti, predvsem tako, da pozna raziskave, ki so bile narejene na tem področju. Včasih lahko pojem agresivnosti prenese na vsakdanje izkušnje, predvsem na medvrstniško nasilje in v razredu spodbudi razmišljanje o smislu obvladovanja agresivnosti. V nekem razredu so učenci živahno razpravljali o razširjenosti agresivnosti na šoli, ob vprašanju, kolikokrat pa so v razredu dejansko doživeli izrazito nasilna dejanja (besedna ali fizična), so se s težavo spomnili enega samega prepira prejšnje šolsko leto.

Delovni list 1

REŠEVANJE IN VREDNOTENJE VPRAŠALNIKA AGRESIVNOSTI

S tem vprašalnikom želimo ugotoviti nekatere značilnosti vašega obnašanja. Če neka trditev za vas velja, obkrožite TAKO JE, če ne, obkrožite NI TAKO. Delajte hitro in ne razmišljajte preveč!

1. Pripravljen sem ustreči le tistim, ki me lepo prosijo.	TAKO JE	NI TAKO
2. Skoraj vsak teden srečam koga, ki ga ne maram.	TAKO JE	NI TAKO
3. Navadno sem oprezen do ljudi, ki so bolj prijazni, kot sem pričakoval.	TAKO JE	NI TAKO
4. Moje geslo je: "Nikoli ne zaupaj neznancem".	TAKO JE	NI TAKO
5. Včasih imam občutek, da bom vsak hip eksplodiral.	TAKO JE	NI TAKO

6. Če mi gre kdo na živce, sem mu pripravljen povedati, kaj si mislim o njem.	TAKO JE	NI TAKO
7. Kadar mi prijateljevo vedenje ni všeč, mu to tudi povem.	TAKO JE	NI TAKO
8. Če so ljudje gospodovalni, jim že pokažem svoje.	TAKO JE	NI TAKO
9. Od desetega leta dalje nisem imel napadov besa.	TAKO JE	NI TAKO
10. Često se ne strinjam z drugimi.	TAKO JE	NI TAKO
11. Vem, da so ljudje nagnjeni k temu, da me za hrbtom opravljajo.	TAKO JE	NI TAKO
12. Če sem kdaj komu storil krivico, me je močno pekla vest.	TAKO JE	NI TAKO
13. Nimam sovražnikov, ki bi mi resnično hoteli škoditi.	TAKO JE	NI TAKO
14. Včasih koga nalašč izzivam.	TAKO JE	NI TAKO
15. Zgodilo se je že, da me je kdo tako užalil, da sem mu prisolil klofuto.	TAKO JE	NI TAKO
16. Večina ljudi ne govori resnice.	TAKO JE	NI TAKO
17. Kadar se razjezim, včasih uporabljam nespodobne besede.	TAKO JE	NI TAKO
18. Včasih me muči ljubosumje.	TAKO JE	NI TAKO
19. Včasih me ljudje motijo že s svojo prisotnostjo.	TAKO JE	NI TAKO
20. Če bi pokazal ljudem, kaj čutim, bi rekli, da težim.	TAKO JE	NI TAKO
21. Hudo mi je, da nisem storil več za svoje starše.	TAKO JE	NI TAKO
22. Včasih opravljam ljudi, ki jih ne maram.	TAKO JE	NI TAKO
23. Ne pustim, da bi me nepomembne stvari razburjale.	TAKO JE	NI TAKO
24. Kadar storim kaj slabega, me vest hudo kaznuje.	TAKO JE	NI TAKO
25. Navadno ne udarim nazaj, celo, če me nekdo prvi udari.	TAKO JE	NI TAKO
26. Če se spomnim na vse, kar se mi je zgodilo v življenju, postanem malo zagrenjen.	TAKO JE	NI TAKO
27. Raje nekoliko popustim, kot da bi spustil v prepir.	TAKO JE	NI TAKO
28. Zdi se mi, da me zelo veliko ljudi ne mara.	TAKO JE	NI TAKO
29. Kadar zares izgubim potrpljenje, sem zmožen koga udariti.	TAKO JE	NI TAKO
30. Včasih se sramujem svojih zlobnih misli.	TAKO JE	NI TAKO
31. Ne morem si kaj, da ne bi bil nekoliko neprijazen do ljudi, ki jih ne maram.	TAKO JE	NI TAKO
32. Nič me ne more pripraviti do tega, da bi koga udaril.	TAKO JE	NI TAKO
33. Videti je, da imajo drugi ljudje več sreče kot jaz.	TAKO JE	NI TAKO
34. Le redko se mi zdi, da me ljudje skušajo ujeziti ali užaliti.	TAKO JE	NI TAKO
35. Bil sem že tako jezen, da sem pobral najbližji predmet in ga uničil.	TAKO JE	NI TAKO
36. V časih se mi zdi, da imam od življenja le njegovo slabo stran.	TAKO JE	NI TAKO
37. Ne morem si kaj, da se ne bi prepiral, kadar se drugi ne strinjajo z mano.	TAKO JE	NI TAKO
38. Mnogo mi je do tega, da se mi oprosti, kar sem slabega storil.	TAKO JE	NI TAKO
39. Nikoli ne zbijam zlobnih šal na račun drugih.	TAKO JE	NI TAKO
40. Če me nekdo udari, mu udarec vrnem.	TAKO JE	NI TAKO
41. Zdi se mi, da je veliko ljudi ljubosumnih name.	TAKO JE	NI TAKO
42. Včasih pokažem svojo jezo tako, da udarim po mizi.	TAKO JE	NI TAKO

43. Običajno skušam ugotoviti, iz katerega skritega razloga mi nekdo napravi uslugo.	TAKO JE	NI TAKO
44. Za svoje pravice sem se pripravljen fizično boriti.	TAKO JE	NI TAKO
45. Če nekdo žali mene ali mojo družino, pomeni, da išče pretep.	TAKO JE	NI TAKO
46. Ne bi mogel biti grob z nekom, čeprav bi mu to koristilo.	TAKO JE	NI TAKO
47. Zadnje čase sem pogosto nejevoljen.	TAKO JE	NI TAKO
48. Če je kdo krivičen do mene, me to ne prizadene preveč.	TAKO JE	NI TAKO
49. Ne poznam nikogar, ki bi ga resnično sovražil.	TAKO JE	NI TAKO
50. Če mi kaj ne uspe, se počutim krivega.	TAKO JE	NI TAKO
51. Nikoli nisem tako jezen, da bi metal stvari po tleh.	TAKO JE	NI TAKO
52. Če nekdo postavlja pravila, s katerimi se ne strinjam, me mika, da bi jih prekršil.	TAKO JE	NI TAKO
53. Često čutim, da je moj način življenja zgrešen.	TAKO JE	NI TAKO
54. Če se nekdo gospodovalno obnaša, naredim ravno obratno, kot zahteva.	TAKO JE	NI TAKO
55. Poznal sem ljudi, ki so me pripravili tako daleč, da je prišlo do pretepa.	TAKO JE	NI TAKO
56. Včasih imam občutek, da se mi drugi posmehujejo.	TAKO JE	NI TAKO
57. Dostikrat storim kaj takega, za kar me potem peče vest.	TAKO JE	NI TAKO
58. Kadar sem jezen, včasih loputam z vrati.	TAKO JE	NI TAKO
59. Često uporabljam grožnje, tudi če jih ne nameravam uresničiti.	TAKO JE	NI TAKO
60. Zahtevam, da ljudje spoštujejo moje mnenje.	TAKO JE	NI TAKO
61. Včasih se kujam, če ni vse tako kot hočem.	TAKO JE	NI TAKO
62. Tudi če sem jezen, ne uporabljam nespodobnih izrazov.	TAKO JE	NI TAKO
63. Kar kri mi zavre, če se kdo norčuje iz mene.	TAKO JE	NI TAKO
64. Kadar se prepiram, navadno zvišam glas.	TAKO JE	NI TAKO
65. Sem mnogo bolj razdražljiv, kot ljudje mislijo.	TAKO JE	NI TAKO
66. Pretepam se vsaj tako pogosto ali več kot moji vrstniki.	TAKO JE	NI TAKO
67. Ljudje, ki se izmikajo delu, imajo verjetno občutke krivde.	TAKO JE	NI TAKO
68. Če kdo vpije name, se zaderem nazaj.	TAKO JE	NI TAKO
69. Kadar sem jezen, včasih postanem kljubovalen.	TAKO JE	NI TAKO
70. Navadno prikrijem slabo mnenje, ki ga imam o drugih.	TAKO JE	NI TAKO
71. Navadno sem potrpežljiv z ljudmi.	TAKO J E	NI TAKO
72. Navadno ne dobim tega, kar mi pripada.	TAKO JE	NI TAKO
73. Hitro se razjezim.	TAKO JE	NI TAKO
74. Kadar sem na koga jezen, včasih nočem govoriti z njim.	TAKO JE	NI TAKO
75. Ljudje, ki te stalno sekirajo, iščejo pretep.	TAKO JE	NI TAKO

Buss-Dürkejev vprašalnik agresivnosti (po Lamovec, 1985)

TOČKOVANJE:
Vsi odgovori, ki se ujemajo s ključem, dobijo 1 točko. Odgovore DA in odgovore NE pri posamezni vrsti agresivnosti seštejemo.

1. Telesna agresivnost se nanaša na pripravljenost za pretepanje oziroma za fizično obračunavanje med osebami, ne vključuje pa uničevanja predmetov.
   DA : 15, 29, 40, 44, 45, 55, 66, 75 NE : 25, 32
2. Besedna agresivnost se nanaša na negativni odnos, ki se izraža v načinu ali vsebini govora. Način govora je lahko prepirljiv ali kričav, vsebina pa vključuje grožnje, preklinjanje ter pretirano kritičnost.
   DA : 6, 7, 10, 17, 37, 59, 60, 64, 68 NE : 27, 46, 62, 70
3. Negativizem označuje vse oblike nasprotovalnega vedenja, ki so usmerjene proti avtoriteti. Predstavlja odklonitev sodelovanja, od pasivnega nestrinjanja do odkritega upora proti avtoritetam, zakonom ali konvencijam.
   DA : 1, 8, 52, 54, 74 NE : -
4. Posredna agresivnost vključuje neusmerjeno agresivnost, to je vse oblike agresivnosti, ki niso usmerjene na specifičen cilj. Sem spadajo napadi besa, loputanje z vrati, pa tudi opravljanje in zbijanje šal na tuj račun.
   DA: 22, 35, 42, 58, 61, 69 NE : 9, 39, 51
5. Razdražljivost se kaže v pripravljenosti izbruhniti ob najmanjšem izzivu in vključuje naglo jezo, ogorčenost, grobost in slabo voljo.
   DA : 5, 14, 19, 31, 47, 63, 65, 73 NE : 23, 48, 71
6. Sovražnost označuje generaliziran občutek zamere, ljubosumnosti oziroma sovražna čustva do vsega sveta zaradi umišljenega ali resničnega zapostavljanja.
   DA : 2, 18, 20, 26, 33, 36, 72 NE : 49
7. Sumničavost predstavlja projekcijo sovražnosti na druge. Kaže se v pretirani nezaupljivosti in previdnosti v odnosu z drugimi, v skrajni obliki pa tudi v prepričanju, da nas drugi zaničujejo in nam želijo škoditi.
   DA : 3, 4, 11, 16, 28, 41, 43, 56 NE : 13, 34
8. Občutki krivde označujejo navznoter obrnjeno agresivnost in se izražajo v prepričanju, da smo moralno neustrezni, da nismo pravilno ravnali ter v občutkih slabe vesti.
   DA : 12, 21, 24, 30, 38, 50, 53, 57, 67 NE : -

Tabela: Primerjalni povprečni rezultati 114 slovenskih dijakov in dijakinj

VRSTA AGRESIVNOSTI	ARITMETIČNA SREDINA	STANDARDNA DEVIACIJA
1. telesna agresivnost	4,0	2,8
2. besedna agresivnost	7,5	2,5
3. negativizem	3,2	1,3
4. posredna agresivnost	4,7	2,0
5. razdražljivost	5,4	2,4
6. sovražnost	3,3	2,0
7. sumničavost	5,3	1,9
8. občutki krivde	4,6	2,2

Alternativni didaktični prijem 1
(Alenka Kompare)

Gradivo in pripomočki

Vsak dijak prejme dva delovna lista DL-1 "Kaj je agresivno vedenje?" (prirejeno po Felman, 1999, str. 639) in DL-2 "Različne teoretske razlage agresivnega vedenj?" (prirejeno po Bensley, 1998, str. 17–18), po presoji učitelja pa tudi DL-3, ki služi preverjanju realizacije učnih ciljev.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj napove temo in dijake opozori, da psihologija še ne pozna enotnega odgovora na vprašanje, zakaj se ljudje agresivno obnašamo. Še več, že sama opredelitev agresivnosti je precej problematična. Slednje ponazorimo s pomočjo DL-1 "Kaj je agresivno vedenje?", ki ga dijaki najprej individualno rešijo.

II. del: Dijaki individualno preberejo tekst "Je agresivnost prirojena ali pridobljena?" na DL-2 in skušajo samostojno odgovoriti na spodaj zastavljena vprašanja. Odgovarjanje zahteva deduktivno mišljenje. Prav poudarek, da bo tekst od njih zahteval razmišljanje in razumevanje prebranega, pa še sklepanje in napovedovanje zapovrh, lahko učitelj uporabi kot način motiviranja dijakov. Po končanem branju teksta učitelj dijake opozori, da s pomočjo deduktivnega mišljenja v psihologiji in drugih znanostih pogosto preverjamo veljavnosti različnih teorij. Teoretično napoved formuliramo kot pogojni deduktivni argument oz. kot hipotezo: če velja to in to (splošna teorija), potem se bo (v specifičnih primerih) zgodilo to in to.

Pogovor

I. del: Reševanju DL-1 sledi diskusija v razredu, ki dijakom omogoči nadaljnjo saomorefleksijo lastnega koncepta agresivnega vedenja, hkrati pa izpostavi razlike med različnimi pojmovanji agresivnosti. Učitelj prebere vsako trditev, dijaki, ki so v njej prepoznali agresivno vedenje, lahko dvignejo roko ali svoje mnenje kako drugače izrazijo. Eden izmed njih pove, zakaj se je tako odločil. Potem pove svoje mnenje še eden izmed dijakov, ki so se odločili drugače. Učitelj sproti opozarja dijake na trditve, pri katerih so bolj ali manj enotni. Skupaj z dijaki skuša ugotoviti vzroke neskladja. V razpravo vpelje delitev agresivnega vedenja na destruktivno in konstruktivno ter ločevanje besedne in fizične, sovražne in instrumentalne ter navznoter in navzven usmerjene agresije. Ugotovitve diskusije poveže s prevladujočo opredelitvijo agresivnega vedenja v psihologiji.

Pogovor se nadaljuje z obravnavanjem situacij, v katerih so se dijaki odzivali agresivno. Učitelj opozori dijake na razliko med agresivnim vedenjem in agresivnostjo kot osebnostno značilnostjo. Vzpostavi se povezava med čustvi, agresivnim vedenjem in načini soočanja s problemi. Učitelj dijake spodbuja k razmišljanju o vzrokih in posledicah agresivnega vedenja.

II.del: Individualnemu delu zopet sledi skupinsko pregledovanje odgovorov. Svoj odgovor na vsako vprašanje prebereta dva dijaka. Če sta njuna odgovora zelo različna, lahko svoje odgovore prebere še več dijakov, sicer učitelj vzpostavi jasno povezavo med prebrano teorijo in podanimi odgovori. Pri vsakem vprašanju se postopek ponovi. Učitelj spodbuja dijake k povezovanju predpostavk posamezne teorije z njihovimi izkušnjami. V razpravo vključi tudi vrednotenje teorij, npr. opozarja na njihove prednosti in šibke točke, navaja raziskave, ki podpirajo posamezno teorijo.

Opombe

Pogosto se zgodi, da dijaki pojmujejo agresivno vedenje kot nekaj izključno nezaželenega, slabega in napačnega, zato npr. pri trditvah a in d na DL-1 vztrajajo, da ne gre za agresivno vedenje. V teoriji se v primeru ubijanja v samoobrambi

govori o izsiljeni agresiji, agresivne športe pa se razume kot družbeno dopusten način izražanja agresivnosti (po Freudu kot načine sublimacije agresivnega nagona).

Delovni list 2

KAJ JE AGRESIVNO VEDENJE?

1. Preberite spodnje trditve in se pri vsaki – v skladu s svojim razumevanjem agresivnosti – odločite, ali opisuje primer agresivnega vedenja ali ne.
   a. Vojak na fronti ubije sovražnega vojaka.
   b. Pazniki v zaporu izvedejo usmrtitev večkratnega morilca.
   c. Sosed pobije pravkar skotene mačje mladiče.
   d. Hokejisti se že na začetku tekme začnejo med seboj pretepati.
   e. Žena vpije na moža in ga žali.
   f. Med delom na strehi delavcu nehote pade opeka na cesto in rani mimoidočega.
   g. Človek v mislih do zadnje podrobnosti izdela načrt, kako bo nekoga ubil.
   h. Dva mladeniča se za zabavo lovita in suvata po šolskem hodniku.
   i. Znan strokovnjak psihiatrije napiše zbadljiv in žaljiv članek o slovenskih ženah.
   j. NATO bombardira Srbijo.
   k. Kmet ubije kokoš, da jo bo njegova žena lahko spekla za kosilo.
   l. Boksar med dvobojem razbije svojemu nasprotniku nos.
   m. Bančnega roparja varnostniki ustrelijo v hrbet, ko skuša pobegniti.
   n. Zdravnik povzroči pacientu bolečino, ko mu razkužuje gnojno rano.
   o. Fant naredi samomor.

2. Kdaj ste se zadnjič agresivno obnašali? Opišite situacijo.
   - Razmislite o vzrokih vašega agresivnega vedenja v tej situaciji. Zakaj ste se odzvali agresivno? Kaj ste doživljali? Katera čustva so bila v ozadju agresivnega vedenja?
   - Razmislite še o posledicah agresivnega vedenja. Je bila vaše agresivno vedenje učinkovito? Je prineslo učinek, ki ste ga želeli ali je situacijo le še poslabšalo? Pojasnite.
   - Kako pogosto se obnašate agresivno? Ali se vam zdi, da je agresivnost vaša osebnostna lastnost?

Delovni list 3

RAZLAGE AGRESIVNEGA VEDENJA

V psihologij obstajajo različne teoretske razlage agresivnega vedenja. Biološke teorije agresivnosti (Lorenz, Freud) pojmujejo agresivnost kot oblika vedenja, ki ga povzročajo in vodijo prirojeni nagoni. Socialne teorije agresivnosti (Bandura) razumejo agresivnost kot oblika vedenja, ki je naučeno v procesu socializacije. Nekje vmes so frustracijske teorije (Dollard in Miller, Berkowitz), ki razlagajo agresivnost kot posledico frustracije.

Biolog Konrad Lorenz je agresivnost pojmoval kot temeljni nagon, torej kot nekaj, kar je v vsakem človeku in kar stalno nastaja. Menil je, da lahko agresivnost pojasnimo s hidravličnim modelom. Tako kot zahteva parni stroj odvajanje pare, sicer pride do eksplozije, tako potrebujejo ljudje nadzorovano odvajanje agresivnosti, sicer se agresivna energija nakopiči in neobvladano izbruhne. Živali imajo prirojene obrazce za sproščanje agresije in za njeno blokado (inhibicijo), človeku pa zadnje manjka. Za vsako družbo je zato zelo pomembno, da ustvari in omogoči varne in dopustne načine sproščanja agresivnosti, npr. v tekmovalnih športih, sicer bi se ljudje še naprej uničujoče spopadali.

Med teorije, ki razumejo agresivnost kot prirojen nagon, lahko uvrstimo tudi psihoanalitično pojmovanje agresivnosti. Sigmund Freud loči nagon življenja (eros) in nagon smrti (tanatos). Destruktivna energija, vezana na nagon smrti, se mora stalno usmerjati navzven, sicer bi lahko povzročila posameznikovo samouničenje. Vendar pa, dodaja Freud, se agresivna energija ne sprošča nujno le skozi agresivno vedenje, ampak tudi na načine, ki niso destruktivni. Govorimo o sublimaciji nagonske energije: agresivnost je izražena na kulturno dopusten način, npr. skozi šport, opravljanje določenih poklicev (mesar, policaj), humor ali sanje.

Mnogi psihologi se z idejo, da je agresivnost prirojen nagon, niso strinjali. Po teoriji Alberta Bandure je agresivno vedenje naučeno v procesih instrumentalnega pogojevanja in modelnega učenja. Zelo pomembni pri oblikovanju agresivnega vedenja so kulturni modeli in množični mediji (predvsem televizija), ki te modele popularizirajo. Model moškega v zahodni kulturi naj bi tako vzpodbujal agresivnost, model ženske pa ne, zaradi česar postanejo moški agresivnejši od žensk, npr. so storilci večine kriminalnih dejanj, raje medsebojno tekmujejo, agresivnejši so v vsakdanjem življenju ipd.

Spet druge teorije, ki poudarjajo pomen okolja, ne posvečajo toliko pozornosti vzgoji, ampak predvsem situacijam, ki so neposredno povezane z agresivnim vedenjem. Zagovornika frustracijske teorije agresivnosti Dollard in Miller trdita, da je vzrok za agresivno vedenje frustracija, tj. stanje, ki nastane, ko je posamezniku preprečeno doseganje želenega cilja. Posameznik se bo v frustracijskih situacijah odzval agresivno, in to tembolj, čimbolj je bil cilj zanj pomemben.

VPRAŠANJA

1. Na osnovi Lorenzove, Bandurine in frustracijske teorije agresivnosti postavite hipotezo o tem, kako se bo obnašala skupina mladostnikov potem, ko bo spremljala agresivno hokej tekmo, v primerjavi s skupino mladostnikov, ki bo sledila tekmovanju v profesionalnem kegljanju.
   - V skladu z Lorenzovo teorijo agresivnosti
   - V skladu s teorijo Alberta Bandure
   - V skladu s frustracijsko teorijo agresivnosti

2. Kakšne bi bile hipoteze teh teorij agresivnosti o vplivu gledanja agresivnih filmov in oddaj na televiziji na agresivno vedenje?
   - Katero hipotezo je po vašem mnenju najbolj verjetna? Utemeljite svoje mnenje, nato pa s pomočjo strokovne literature preverite njegovo pravilnost.

3. Kakšni načini preprečevanja agresivnega vedenja bi bili v skladu s posamezni teorijo agresivnosti najbolj učinkoviti? Svoj odgovor utemeljite.
   - Najboljši načini preprečevanja agresivnosti v skladu z biološkimi teorijami agresivnosti
   - Najboljši načini preprečevanja agresivnosti v skladu s socialnimi teorijami agresivnosti
   - Najboljši način preprečevanja agresivnosti v skladu s frustracijsko teorijo agresivnosti

4. Katerega od zapisanih načinov preprečevanja različni oblik agresije bi bilo v praksi najlažje uresničiti? Razmišljajte tudi o etični razsežnosti takšnega početja s strani države.

Delovni list 4

NALOGE ZA UTRJEVANJE IN RAZMISLEK

1. Izberite tistega izmed spodaj zapisanih načinov, s katerim bi lahko, v skladu z rezultati psiholoških raziskav, najbolj učinkovito zmanjšali agresivnost dečka, ki je med sošolci znan po tem, da znova in znova izziva pretepe.
   a Svetovali bi mu, naj se začne športno ukvarjati z boksom.
   b Zagrozili bi mu, da se ne bo smel udeležiti končnega izleta, če se bo še naprej tako obnašal.
   c Spregledali bi njegovo nasilno obnašanje, saj se najbrž pretepa le zato, da bi vzbudil pozornost.
   d Ustrezno bi ga nagradili, če bi se v dogovorjenem obdobju njegovo obnašanje spremenilo.

2. Glavna teza frustracijske teorije agresivnosti Dollarda in Millerja se glasi: "Frustracija vedno vodi k neki obliki agresije in agresija je vedno posledica frustracije."
   - Zapišite in pojasnite primere, za katere ne velja prvi del trditve, tj. da frustracija vedno sproži agresivnost! (Pomagajte si z znanjem o konstruktivnih in nekonstruktivnih načinih reševanja problemov.)
   - Zapišite in pojasnite še primere in situacije, za katere ne velja drugi del trditve, tj. da je agresivnost vedno posledica frustracije!

3. Katero teorijo podpira dejstvo, da so v zahodnih kulturah moški agresivnejši od žensk? Pojasnite svoj odgovor! Je mogoče, da se to dejstvo sklada z različnimi, celo nasprotujočimi si teorijami agresivnosti?

4. Socialne teorije agresivnosti obravnavajo nagrade kot utrjevala pri učenju agresije. Če je posameznik za agresivno vedenje tako ali drugače nagrajen, če se mu agresivno vedenje »splača«, se bo to vedenje utrdilo. Kaj se po tvojem mnenju zgodi, če je posameznik za agresivno vedenje kaznovan? So kazni lahko učinkovit način zmanjševanja in odpravljanja agresivnosti? Svoje odgovore utemeljite.

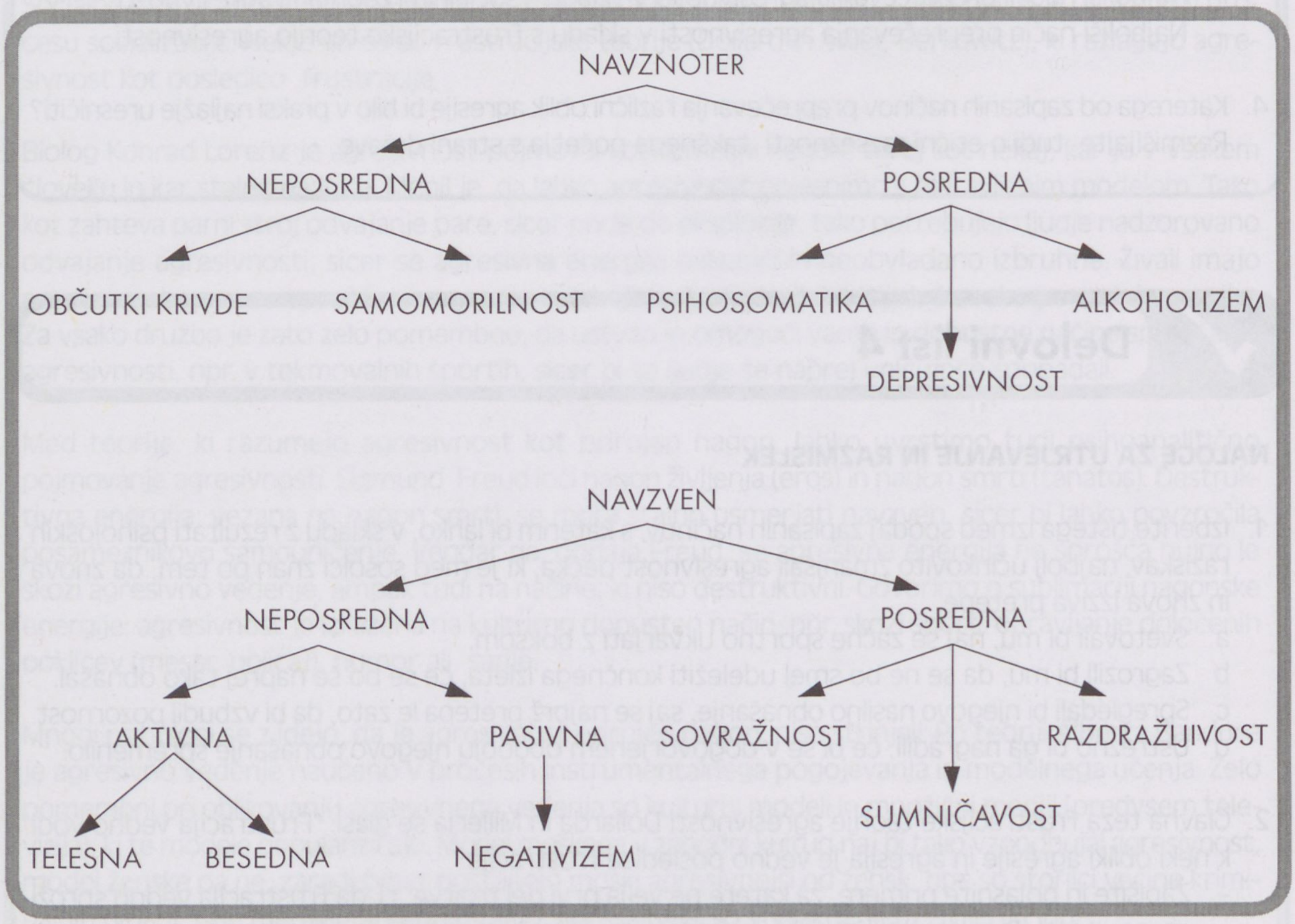
5. Kako bi obravnavane teorije agresivnosti pojasnile sledeč dogodek: Mlajši brat razbije sestrino najljubšo porcelanasto punčko, zato ga sestra besno udari, on ji udarec vrne in med njima se vname krajši pretep.

Alternativni didaktični prijem 2

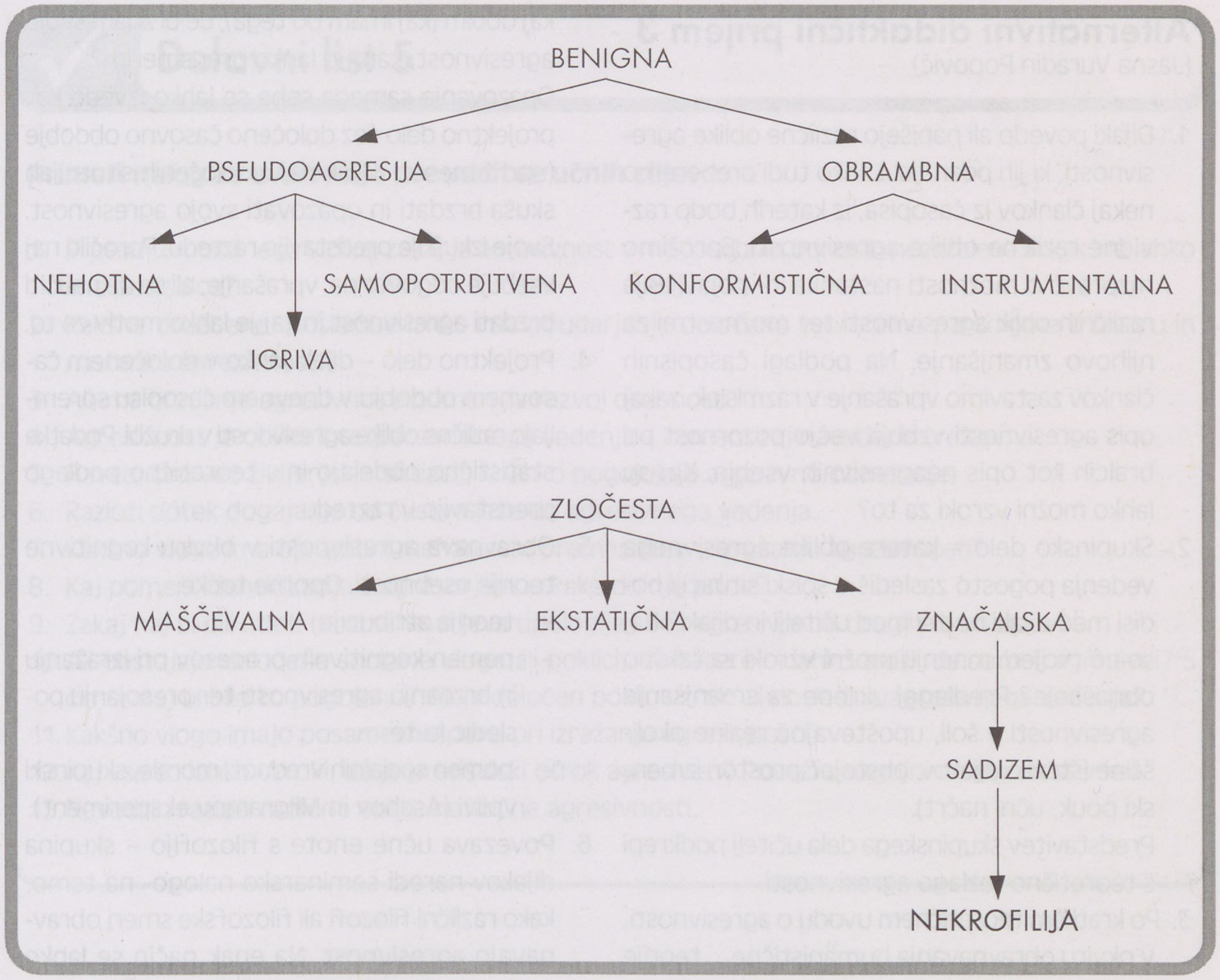
(Jasna Vuradin Popovič)

Strategija poučevanja

1. del: Spodaj navedene sheme razdelimo skupinam (5–6 dijakov). Vsaka skupina razloži pomen dolo-čene oblike agresivnega vedenja s primeri. Po 20 min. skupinskega dela vodje skupin predstavijo ostalim svoje izsledke. Spodbujamo razpravo med dijaki in zahtevamo razlago v primeru nasprotnega mnenja.



Delitev agresivnosti glede na smer in obliko (po Lamovec T., Agresivnost)



Oblike benigne in zločeste agresivnosti po Frommu (po Lamovec T., Agresivnost)

2. del: Razvrsti različne oblike agresivnega vedenja glede socialne zaželenosti.

- ❒ socialno dovoljene oblike agresivnega vedenja – oblike, ki jih družba dovoljuje in spodbuja
- ❒ socialno nezaželene oblike agresivnega vedenja – oblike, ki jih družba obsoja ali kaznuje.

Učitelj povzame razlago dijakov in jo teoretično podkrepi. Pri dijakih skuša doseči kritični odnos do različnih oblik agresivnega vedenja.

Dijaki naj skušajo sami pojasniti, kako bi različni avtorji (Freud, Maslow, Rogers, Bandura) ali različne psihološke šole (kognitivna, vedenjska, humanistična) razlagali razvoj in nastanek agresivnega vedenja.

3. del:

Narediti sklepe, iz katerih naj bo razvidno:

- ❒ definicija agresivnosti
- ❒ oblike izražanja
- ❒ psihološka razlaga agresivnosti
- ❒ družbeni pomen agresivnosti
- ❒ možni ukrepi za zmanjšanje agresivnega vedenja v družbi.

Opomba

Navedeni potek učne ure je primeren za maturitetni program v okviru socialne psihologije.
Avtorica je opisani način praktično izvedla v razredu.

Alternativni didaktični prijem 3

(Jasna Vuradin Popovič)

1. Dijaki povedo ali napišejo različne oblike agresivnosti, ki jih poznajo. Lahko tudi preberemo nekaj člankov iz časopisa, iz katerih bodo razvidne različne oblike agresivnosti. Sprožimo razpravo o možnosti nastanka in pojavljanja različnih oblik agresivnosti ter možnostmi za njihovo zmanjšanje. Na podlagi časopisnih člankov zastavimo vprašanje v razmislek, zakaj opis agresivnosti vzbuja večjo pozornost pri bralcih kot opis neagresivnih vsebin. Kaj so lahko možni vzroki za to?
2. Skupinsko delo – katere oblike agresivnega vedenja pogosto zaslediš v šolski situaciji bodisi med dijaki bodisi med učitelji in dijaki? Kaj so po tvojem mnenju možni vzroki za takšno obnašanje? Predlagaj ukrepe za zmanjšanje agresivnosti v šoli, upoštevajoč realne okoliščine (število dijakov, obstoječ prostor, izmenski pouk, učni načrt).
   Predstavitev skupinskega dela učitelj podkrepi s teoretično razlago agresivnosti.
3. Po kratkem teoretičnem uvodu o agresivnosti, v okviru obravnavanja humanistične teorije osebnosti, dijaki opravijo samoopazovanje - kaj dobim (kaj imam od tega), če brzdam svojo agresivnost, kam jo lahko preusmerim?
   Opazovanje samega sebe se lahko izvede kot projektno delo čez določeno časovno obdobje (npr. 1 mesec). Dijak naj v določenih situacijah skuša brzdati in opazovati svojo agresivnost. Svoje izkušnje predstavijo razredu. Poročilo naj vsebuje odgovor na vprašanje, ali se da naučiti brzdati agresivnost in kaj je lahko motiv za to.
4. Projektno delo – dijaki lahko v določenem časovnem obdobju v dnevnem časopisu spremljajo različne oblike agresivnosti v družbi. Podatke statistično obdelajo in s teoretično podlago predstavijo v razredu.
5. Obravnava agresivnosti v okviru kognitivne teorije osebnosti. Oporne točke:
   - teorija atribucije
   - pomen kognitivnih procesov pri izražanju in brzdanju agresivnosti ter presojanju posledic le-te
   - pomen socialnih vrednot, morale, skupinski vplivi (Aschov in Milgramov eksperiment).
6. Povezava učne enote s filozofijo – skupina dijakov naredi seminarsko nalogo na temo, kako različni filozofi ali filozofske smeri obravnavajo agresivnost. Na enak način se lahko obdelajo pisatelji ali smeri v književnosti.

Delovni list 5

Primeri nalog za evalvacijo uresničitve učnih ciljev

1. Presodi z moralnega vidika, zakaj je agresivnost v medosebnih odnosih nezaželena in kakšne lahko ima posledice?
2. Kakšne družbene posledice lahko ima poudarjanje določene teoretične paradigme o izvoru in nastanku agresivnosti?
3. Ali ima brzdanje agresivnosti pomen za razvoj osebnosti?
4. Agresivnost je oblika interpersonalnega vedenja – komentiraj navedeno trditev.
5. Navedi čim več življenjskih situacij, ki lahko pogojujejo agresivno obnašanje.
6. Razloži potek dogajanja od čustva jeze do agresivnega vedenja.
7. Kakšno vlogo ima obrambni mehanizem premestitev v izražanju agresivnosti?
8. Kaj pomeni identifikacija z agresorjem in kako do nje pride?
9. Zakaj naj bi bili atleti (Kretschmerjeva tipologija!) bolj agresivni od drugih dveh tipov?
10. Ali obstajajo določene socialne vloge ali poklici, za katere bi lahko trdili, da so bolj agresivni? S čimer naj bi bilo to pogojeno? Ali je določen poklic vzrok ali posledica agresivnega vedenja?
11. Kakšno vlogo imajo posamezni športi pri izražanju agresivnosti?
12. Kaj vse so lahko vzroki, da je predšolski otrok agresiven? Poveži z vzgojnim slogom staršev.
13. Navedi in razloži različne oblike nefizične agresivnosti.

Učna tema: AGRESIVNOST

Marjan Gorišek

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci se seznanijo z osnovnimi pojmi, dobijo vpogled v problematiko avtoagresivnega vedenja ter osvojijo osnovni preventivni pristop.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu obravnavane učne teme učenec zna:

- ❒ *Opredeliti in pojasniti pojem avtoagresivnosti.*
- ❒ *Pojasniti stopnje avtoagresivnega vedenja.*
- ❒ *Navesti primere za različne oblike pomoči.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, individualna

Teoretski okvir

Agresivnost je oblika asocialnega obnašanja, ki je največkrat usmerjena navzven ter ima za cilj prizadeti bolečino in trpljenje drugim ljudem. Ob določenih pogojih pa se lahko obrne tudi navznoter ter povzroči negativne rezultate samemu sebi. V takih primerih govorimo o avtoagresivnosti. Nekateri avtorji trdijo, da je agresivnost pravzaprav ena sama in se najpogosteje usmerja navzven. Ko pa je zaradi različnih vzrokov (bojazen, prevelik pritisk družbenih norm ...) inhibirana, se lahko obrne tudi navznoter. Torej naj bi bili nasilje in umori na eni strani ter samomorilnost na drugi strani v obratnem sorazmerju.

Samomorilna dejanja imajo v sebi praviloma neki klic na pomoč in če se ta apel pravočasno zazna, se lahko prepreči samomor. Ponavadi se samomorilno vedenje pri mladostniku pričenja z apatičnim, ravnodušnim razpoloženjem v stilu: Vse je brez smisla. Nato lahko sledijo samomorilne fantazije, ko se mladostnik poigrava z mislijo, da bi si kaj naredil oziroma si poskuša predstavljati, kako bi s tem kaznoval druge. Sprva so takšna razmišljanja zgolj načelna, kasneje pa postanejo bolj konkretna, pridejo lahko v samomorilne grožnje. Okolica te grožnje pogosto podcenjuje, čeprav je dokazano, da 80 % takšnih ljudi samomor tudi poskuša.

Število samomorov v ekonomsko razvitih družbah v zadnjih desetletjih močno narašča. Skoraj vsak Slovenec je bil že osebno prizadet zaradi samomora, zato ni odveč nekaj osnovnih navodil o tem, kako ravnati, če vam prijatelj zaupa, da razmišlja o samomoru:

- ❒ Vzemite njegove grožnje resno. Najpogostejša napačna reakcija je zasmehovanje. Bolje je, da mu daste vedeti, da ste zanj zaskrbljeni.
- ❒ Bodite odkriti in ga vprašajte kje, kdaj in kako namerava storiti samomor?
- ❒ Vzpodbudite ga, da čimprej obišče zdravnika oz. psihologa.
- ❒ Če noče poiskati pomoči, mu jo poiščite sami.

Viri in nadaljne branje

Skupina avtorjev (1988). Psihoterapija 17. Ljubljana: Univerzitetna psihiatrična klinika.

Skupina avtorjev (1991). Pedopsihiatrija 9. Ljubljana: Univerzitetna psihiatrična klinika.

Gradivo in pripomočki

Niso predvideni.

Strategija poučevanja

Učitelj napove temo učne ure in učence spodbudi k razmišljanju. Postavi jim vprašanja:

- Ali menite, da je o samomoru potrebno javno spregovoriti, ali naj ostane to tabu tema?
- Ali menite, da pride do samomora kar naenkrat ali postopoma?
- Ali menite, da če kdo stalno govori o samomoru, ga gotovo ne bo naredil?
- Kako in zakaj po vašem mnenju pride do samomora?
- Zakaj imamo v Sloveniji tako visok koeficient samomorilnosti?
- Prijatelj vam zaupa, da resno razmišlja o samomoru. Kaj bi mu odgovorili?

Učenci odgovarjajo v pisni obliki. Sledi branje odgovorov in pogovor.

Pogovor

Učenci samostojno izmenjujejo mnenja, nato učitelj usmeri pogovor na dejavnike, ki povzročajo avtoagresivno vedenje. Razpravo usmerja na področje, ki je povezano s kritičnimi razvojnimi obdobji, socializacijo, osebnostno čvrstostjo in zrelostjo.

Alternativni didaktični prijemi

Skupina učencev naredi referat o samomoru med Slovenci in v njem poizkuša pojasniti ta pojav z vidika različnih teorij agresivnosti.

Opombe

Običajno sta za izvedbo potrebni dve šolski uri.

Učna tema: ODNOS DO DROG

Janina Curk

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec se uči razlikovati med konstruktivnimi in nekonstruktivnimi načini reševanja problemov, razumeti razliko med uporabo in zlorabo drog, razvije kritičen odnos do zlorabe, razume nevarnost in trdovratnost zlasti psihične odvisnosti.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *navesti in opisati različne vrste drog,*
- ❒ *pojasniti različne vrste odnosa človeka do droge (uporaba, zloraba, odvisnost ...),*
- ❒ *ločevati fizično in psihično odvisnost,*
- ❒ *razložiti možne vzroke poseganja po drogah.*

Metode poučevanja: pogovor, reševanje vprašalnika, skupinska diskusija, "za in proti"

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, individualna

Teoretski okvir

Med droge štejemo tiste psihoaktivne snovi, ki so nevarne človekovemu zdravju. Glede na učinek jih delimo na:

- ❒ opiate (opij, morfij, heroin ...)
- ❒ halucinogene droge (LSD, hašiš, marihuana ...)
- ❒ opajala (alkohol, vdihavanja par in plinov)
- ❒ psihofarmaki (sedativi, antidepresivi, analgetiki ...)
- ❒ poživila (kokain, amfetamini, ecstasy ...)

Človekov odnos do droge lahko variira od abstinence ali zmernega uživanja, prek občasnih zlorab, ko droga zmoti psihofizično funkcioniranje, do telesne in psihične odvisnosti.

Najpogostejši vzroki poseganja po drogah so beg iz stvarnosti (nekonstruktiven način soočanja z življenjskimi težavami), radovednost, eksperimentiranje, socialni pritiski, npr. vpliv vrstniške skupine, neredko pa najdemo v ozadju tudi takšne vzgojne stile, ki vodijo do neavtonomnih, šibkih in sugestibilnih osebnosti (avtoritarnost, razvajanje, hiperprotektivnost, zanemarjanje).

Viri in nadaljnje branje

Dogša, I., Schmidt, I. (1997). Droge? Ne, hvala! Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Milčinski, L., Tomori, M., Hočevar, F. (1986). Droge v svetu in pri nas. Ljubljana: Delavska enotnost.

Nolimal, D. (1996). Pogovori o drogah. Ljubljana: Reprostudio S.

Gradivo in pripomočki

delovni list Vprašalnik o odnosu do drog, videopredvajalnik in videokaseta z oddajo ali filmom na temo droge

Strategije poučevanja

I. del: Učenci rešijo vprašalnik o odnosu do drog (delovni list). Določen učenec pozneje obdela rezultate tako, da izračuna frekvence in izdela plakat.

II. del: Učitelj pojasni teorijo v obliki pogovora: učenci zastavljajo vprašanja, učitelj odgovarja,

tudi učenci posredujejo lastno znanje in morebitne izkušnje.

III. del: Učenci se razporedijo v majhne skupine in odgovorijo na naslednja vprašanja:

- ❒ Kako bi svojemu radovednemu in nepoučenemu mlajšemu bratu/sestri ali kot roditelj svojemu osnovnošolskemu otroku predstavil marihuano?
- ❒ Kako bi kot starš reagiral v primeru, če bi izvedel, da tvoj otrok uživa drogo?
- ❒ Kolikšen učinek imajo javne tribune, okrogle mize ipd. (dejanski vpliv na odnos do drog ali zgolj izmenjava informacij)?
- ❒ Če bi bil razrednik ali šolski svetovalni delavec – kako bi reagiral na informacijo o zlorabi drog pri dijaku?

Izbrani vodje skupin predstavijo rezultate.

IV. del: Učitelj razdeli učence v dve skupini (če jih je preveč, sodelujejo samo določeni, ostali pa so v vlogi občinstva). Po metodi "za in proti" razpravljajo o legalizaciji marihuane.

V. del: Učenci si ogledajo kako oddajo ali film na temo droge (Košarkarjev dnevnik ...).

Pogovor

Pogovor se razvija spontano ob posameznih korakih učne strategije. Učitelj naj sledi zanimanjem učencev in poleg tega:

- ❒ pojasni razlike med izrazi: droga, mamilo, narkomanija, toksikomanija,
- ❒ pojasni, da je delitev na "mehke" in "trde" droge opuščena in zakaj,
- ❒ pojasni razliko med načinom in vzroki uživanja drog pri primitivnih ljudstvih in danes,
- ❒ povpraša učence po rizičnih skupinah glede zlorabe drog,
- ❒ pojasni spornost metadonskega zdravljenja in kompleksnost zdravljenja odvisnosti v komunah (sprememba celotnega življenjskega stila, pomen notranje motiviranosti),
- ❒ pojasni trdovratnost psihične odvisnosti (korekcija pogostega napačnega prepričanja, da je psihična odvisnost manj nevarna in trdovratna kot fizična),
- ❒ opiše subkulture, povezane z uživanjem drog (hippyji, junkyji) in osebnostne značilnosti uživalcev,
- ❒ prikaže povezave med stili vzgoje in uživanjem drog (osebnostna šibkost, nesposobnost konstruktivnega soočanja s psihičnimi obremenitvami, reševanje problemov "po liniji najmanjšega odpora"),
- ❒ pojasni vpliv modelov (pogosta nekonsistentnost med verbalno izražanimi stališči in vedenjem),
- ❒ pojasni vpliv skupine vrstnikov (konformizem – biti enak, antikonformizem – biti drugačen),
- ❒ razloži prehod iz blažjih na močnejše droge,
- ❒ pojasni dvoreznost realnega informiranja o drogah.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

Vprašalnik o odnosu do drog

Ustrezno obkroži:
letnik: 2., 3., 4.
spol: 1 ženski, 2 moški

PRI VSAKEM VPRAŠANJU OBKROŽI SAMO ENO ČRKO.

1. Koliko veš o drogah?
a) premalo
b) dovolj
c) veliko

2. Od koga si dobil največ informacij o drogah?
a) od staršev
b) od prijateljev
c) od učiteljev
d) iz medijev (knjig, časopisov, filmov, oddaj)

3. Kako pogosto v tvoji družbi uživate alkohol?
a) izjemoma ali nikoli
b) občasno
c) pogosto

4. Kako pogosto se "napiješ"?
a) izjemoma ali nikoli
b) nekajkrat na leto
c) nekajkrat na mesec

5. Katero vrsto alkohola najpogosteje uživaš?
a) ne maram alkohola
b) pivo
c) vino
d) žgane pijače

6. Ali kadiš?
a) ne kadim
b) občasno
c) vsak dan

7. Ali se v tvoji družbi uživa kaka nelegalna droga?
a) nikoli
b) občasno – katera? _____
c) pogosto – katera? _____

8. Ali si sam že poskusil kakšno nelegalno drogo?
a) ne
b) da

NA NASLEDNJA VPRAŠANJA ODGOVORI LE V PRIMERU, ČE SI ŽE POSKUSIL KAKO NELEGALNO DROGO:

9. Katere droge si že poskusil in pri katerih starostih prvič?

10. Kako pogosto uživaš drogo? (dopiši, katero)
a) je ne uživam več
b) redko, priložnostno
c) mesečno
d) tedensko
e) dnevno

11. Zakaj uživaš (oz. si užival) drogo? (dopiši, katero)
a) zaradi eksperimentiranja (doživeti kaj novega, drugačnega)
b) ker sem nanjo navajen
c) ker se pač droga uživa v moji družbi
d) da laže premagam osebne težave (se pomirim, poživim, pobegnem od problemov ...)
e) drugo

12. Zdi se mi, da sem bil vzgajan:
a) ustrezno
b) prestrogo
c) premehko

13. Odnos med menoj in starši bi ocenil kot:

z mamo:	z očetom:
a) dober	a. dober
b) še kar ustrezen	b. še kar ustrezen
c) slab	c. slab

14. Ali si zadovoljen s svojim načinom preživljanja prostega časa?
a) sem popolnoma zadovoljen
b) sem deloma zadovoljen
c) nisem zadovoljen

Učna tema:

Janina Curk

STRUKTURA OSEBNOSTI PO FREUDU; OBSESIVNA OSEBNOST

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume nekatere teoretske koncepte Freudove psihoanalitične teorije: strukturo osebnosti, teorijo psihoseksualnega razvoja in teorijo nevroz, prepoznava psihoanalitične elemente v leposlovni literaturi in reflektira lastno vedenje in doživljanje z vidika tega teoretskega pristopa.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *opisati in pojasniti strukturo osebnosti (id, ego, superego),*
- ❒ *opisati faze psihoseksualnega razvoja,*
- ❒ *opisati oblike nevroz in jih povezati z določenimi razvojnimi fazami,*
- ❒ *pojasniti konkretne primere iz lastnega življenja z vidika koncepta strukture osebnosti,*
- ❒ *natančneje pojasniti analno razvojno fazo in nevrotično funkcioniranje, ki ima korenine v tem obdobju,*
- ❒ *oblikovati preprosto psihološko analizo junaka zgodbe.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, reševanje in vrednotenje vprašalnika, analiza primera, delo z besedilom

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, delo v paru, individualna

Teoretski okvir

Freudova psihoanaliza in njene poznejše modifikacije (psihodinamske teorije) predstavljajo eno vodilnih smeri v psihologiji. Najpomembnejši Freudovi koncepti se nanašajo na osebnostno strukturo (id, ego, superego), razvoj osebnosti (faze psihoseksualnega razvoja: oralna, analna, falična, latenca in genitalna), topiko (zavest, predzavest, podzavest), dinamiko (napredovanje libida skozi faze, erotični in agresivni impulzi, konflikti med strukturami). Pojasnjuje tudi različne oblike nevrotičnega funkcioniranja in njihove izvore v fiksaciji oz. regresiji libidne energije na pregenitalnih razvojnih fazah (depresivna, analna in histerična oblika nevroze). Freud je tudi razvil posebno obliko terapije nevrotičnih motenj, ki temelji na tehniki prostih asociacij.

STRUKTURA OSEBNOSTI

Freud je opisal tri psihične strukture oz. procese: podzavestni id predstavljajo vrojeni nagonski impulzi, ki delujejo kot osnovno motivacijsko gonilo človekovega vedenja in doživljanja, superego je ponotranjen etični kodeks, torej vsebuje zapovedi in prepovedi okolja, ego pa deluje kot nekakšen posrednik med idovimi nagoni in superegovimi normami. Medtem ko id deluje po principu ugodja (primarni proces), je funkcija ega ohranjati stik z realnostjo in zahtevami okolja (princip realnosti oz. sekundarni proces).

PREGENITALNE RAZVOJNE FAZE IN USTREZNE OBLIKE NEVROZE
Oralna faza: usmerjanje psihične energije na področje ust; sprejemanje in pridobivanje – depresivna nevroza.
Analna faza: usmerjanje psihične energije na analno področje; dajanje in zadrževanje – obsesivno-kompulzivna nevroza.
Falična faza: usmerjanje psihične energije na področje spolnih organov; Oidipalna situacija – histerična nevroza.

Viri in nadaljnje branje

Allen, B. P. (1994). Personality Theories. Boston: Allyn & Bacon.

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Flisar, E. (1989). Noro življenje. Murska Sobota: Pomurska založba.

Lamovec, T. (1980). Eksperimentalni priročnik iz psihologije motivacije, emocij, osebnosti in učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Moravia, A. (1965). Avtomat. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

Novak, M. (1983). Vrtiljak. Murska Sobota: Pomurska založba.

Nye, R. D. (1992). Three Psychologies. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Pečjak, V. (1983). Nastajanje psihologije. Ljubljana: Univerzum.

Scroggs, J. R. (1985). Key Ideas in Personality Theory. New York: West Publishing Co.

Gradivo in pripomočki

delovni list 1: Primer komunikacije med osebnostnimi strukturami; delovni list 2: Vprašalnik obsesivne osebnosti, priredila Janina Curk po vprašalniku Ai 3Q (Paul Kline, 1971, vir 3); delovni list 3: Zgodba "Ne vrtaj" (iz Alberto Moravia: Avtomat); delovni list 4: Odlomek iz romana Evalda Flisarja Noro življenje; Videokaseta s filmom "As better as it gets" (Jack Nicholson, Helen Hunt)

Strategije poučevanja

I. del: Učitelj frontalno pojasni ustrezne koncepte psihoanalitične teorije. Ob obravnavi strukture osebnosti razdeli učencem fotokopije delovnega lista 1. Učenci se razporedijo v majhne skupine, preberejo primer komunikacije med idom, egom in superegom ter po vzorcu na sliki oblikujejo lasten primer (originalna situacija). Izbrani vodje skupin predstavijo primere, sledi razprava vseh učencev, učitelj jo vodi in po potrebi korigira.

II. del: Na koncu ali neposredno pred razlago oblik nevroz in njihovih povezav s posameznimi razvojnimi fazami učitelj razdeli učencem Vprašalnik obsesivne osebnosti Ai 3Q (delovni list 2). Učenci individualno rešijo vprašalnik in ga ovrednotijo po priloženem ključu. Rezultate napišejo na list, ki kroži od enega do drugega (brez imen). Izbrani dijak izračuna povprečno vrednost (aritmetično sredino) rezultatov. Možna je tudi primerjava med spoloma. Za orientacijo lahko služi rezultat 32 dijakov 4. letnika gimnazije, šolsko leto 1997/98: M = 16.

III. del: Učitelj razdeli dijakom (lahko po dvema skupaj) fotokopije zgodbe Alberta Moravie (delovni list 3) in odlomka iz romana Evalda Flisarja Noro življenje (delovni list 4). Učenci preberejo besedili in poskušajo oblikovati preprosto psihološko analizo oseb, ki nastopata v zgodbi oz. odlomku iz romana. Učitelj pomaga. Besedili lahko prebere tudi učitelj sam in ju v sodelovanju z učenci sproti komentira.

IV. del: Učenci si ogledajo film "Bolje ne bo nikoli" (As better as it gets; Jack Nicholson, Helen Hunt) in se pogovarjajo o osebnosti glavnega junaka filma.

Pogovor

I. del: Pogovor poteka že po skupinah, vzporedno z oblikovanjem primera, nato pa še v celotnem razredu. Učenci reflektirajo lastno vedenje in doživljanje z vidika osebnostnih struktur. Poročajo o osebnih izkušnjah, prepoznavajo situacije, v katerih najpogosteje prihaja do konfliktov med idom in supergom, razmišljajo o možnih vzrokih, o medsebojnih podobnostih in razlikah v stilu reagiranja v tovrstnih situacijah: katera struktura je relativno močnejša, katera ponavadi "zmaga", kakšne so kratkoročne in dolgoročne posledice na notranjem počutju in v ožjem okolju.

Vsebina se poveže s čustveno zrelostjo, zlasti s kriterijem ustrezne mere nadzora nad čustvi in sposobnostjo odlaganja zadovoljitev (princip ugodja in princip realnosti). Učitelj usmerja pogovor v kritično presojo prvega kriterija: zakaj je nujno dodati "ustrezna mera" nadzora (ne čim močnejši nadzor). Opozori na neustreznost obeh skrajnosti: nemogoče je slediti vsem svojim izvornim impulzom, pretirano potlačevanje pa vodi do različnih nevrotičnih motenj.

Učitelj poveže razpravo tudi z vsebinami o vzgoji in socializaciji ("Moja svoboda se konča tam, kjer se začne tvoja"). Izvajanje lahko podkrepi s Freudovo mislijo: "Otrok se mora naučiti obvladovati svoje nagone. Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomejeno sproščal vse svoje impulze. Zatorej mora vzgoja inhibirati, prepovedovati in zatirati, kar se je v vseh zgodovinskih obdobjih tudi dogajalo. Toda iz analize smo se naučili, da natanko to tlačenje nagonov prinaša nevarnost nevrotičnega obolenja ... Potemtakem mora vzgoja najti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja."

Učitelj spodbuja učence k razmišljanju o moralnem vodilu "živi v skladu s samim seboj": pomeni sledenje izvornim impulzom ali notranjemu etičnemu kodeksu (idu ali superegu)? Učence usmerja v spoznanje, da je obravnavani konflikt eden najpogostejših konfliktov pri ljudeh nasploh. Učencem lahko ponudi v razmislek še Emersonovo izjavo: "Ni zločina, ki si ga nisem zaželel" (ne pa tudi izvršil!). Torej ne gre za blokiranje, potlačevanje nagonskih impulzov, ampak za ustrezno mero kontrole (razlika med impulzom in sledenjem impulzu oz. njegovo izvršitvijo).

II.–IV. del: Učitelj usmerja pogovor v povezave med analno razvojno fazo in analno nevrotično strukturo, pri čemer mora posebej poudariti, da obstaja razlika med nevrotičnim funkcioniranjem in normalnim funkcioniranjem s poudarjenimi lastnostmi, ki imajo svoj izvor v omenjeni razvojni fazi (obsesivna osebnost). Poudari tudi nezanesljivost in spremenljivost kriterijev razlikovanja med normalnim in patološkim, med relativno zdravim in nevrotičnim funkcioniranjem. Vsak ima določene nevrotične simptome, težave se pojavijo, ko jih je veliko, so zelo intenzivne in ko začno močno motiti tvoje vsakodnevno življenje.

Učitelj podkrepi izvajanje s konkretnimi primeri obsesivno-kompulzivnega funkcioniranja, morda celo iz lastnih izkušenj ali izkušenj lastnih otrok, prijateljev ... (ne prenesem prahu na policah, ko sem bil majhen, sem moral prešteti vse prečke na ograji ...). S tem zelo razbremeni in spodbudi dijake, ki se večinoma spomnijo tudi kakšne lastne tovrstne posebnosti in so jo pripravljeni brez zadržkov opisati.

Navajam dva primera za ilustracijo. Učitelj opozori, da bi glede na informacije, ki nam jih ponujata opisa, samo v prvem primeru lahko zanesljivo govorili o motnji, ki zahteva terapijo.

1. primer:
Mikea, 32-letnega pacienta, je mučila kompulzija ritualov preverjanja, ker se je nenehno bal, da ne bi drugim povzročil kakšne škode. Med vožnjo z avtomobilom je moral od časa do časa ustaviti in se prepričati, če ni koga povozil, zlasti otroka.

Preden je spustil vodo v stranišču, je moral preveriti, če ni v školjki kakšen živ insekt. Nenehno je preverjal luči, peči, vrata, okna, da ne bi prišlo do vloma ali požara. Imel je dveletno hčer, ki je ni upal nesti po stopnicah, da mu ne bi padla iz rok in se poškodovala ali ubila. Za vse te rituale je porabil približno 4 ure dnevno! Čutil se je ujetnika teh svojih prisilnih misli in dejanj. Imel je občutek, da ne živi življenja, ampak da življenje živi njega. (po Atkinson, 1993)

2. primer:

"Ni znala sprejeti stvari, kot so prihajale. Vsako je najprej položila na nevidno tehtnico in jo natančno razčlenjevala. Za vsak korak je znala izluščiti celo vrsto psiholoških razlag. Preden se je zasmejala, je z ene strani vedno pogledala, kako se smeje, in z druge strani, kako bodo njen smeh sprejeli drugi. Preden je o tem razmislila, ji je smeh navadno zamrl že sredi glasilk. Iz strahu, da ne bi česa naredila narobe, ni naredila ničesar ali vsaj ne sproščeno. Razmišljala je o življenju in ni živela." (iz Marjeta Novak: Vrtiljak)

Učitelj izpostavi tudi pozitivne vidike obsesivne osebnosti: natančnost, točnost, doslednost, načelnost, zanesljivost, temeljitost. Omeni, da so te lastnosti v veliki meri del slovenskega nacionalnega značaja, zlasti perfekcionizem. Problem perfekcionizma poveže s šolsko situacijo: previsoki kriteriji za uspeh, storilnostna prepoudarjenost, ponotranjeno sporočilo "nikoli nisem dovolj dober", paralizirajoči učinek vnaprejšnjega strahu pred neuspehom ...

Predlogi za analizo besedila na delovnem listu 3 (po odstavkih):

- ❒ ukvarjanje s popolnostjo, premlevanje o vzrokih,
- ❒ ukvarjanje s čistostjo, varčnost (premišljenost in načrtnost pri nakupovanju),
- ❒ natančnost (do minute točno si je zapomnil čas, ujemanje barv), takoj opazi, da ni nekaj tako kot običajno (črnilnik ...), čistoča, doslednost in ekzaktnost razmišljanja oz. zapisovanja ("Dvignil sem črnilnik, pero in pismo ..."),
- ❒ močne navade ("Iz navade sem položil pismo ..."), vznemirja ga nejasnost, nepredvidljivost ("Na to nisem bil pripravljen ..."), obsesivnost potrebe po čistoči (opazi pero),
- ❒ kompulzije (hoja po pločniku), moraliziranje (zvestoba), dokončnost (večna ljubezen),
- ❒ presojanje, kaj je prav in kaj ne, načrtnost (dvakrat na teden v kino, dvakrat v kavarno),
- ❒ težnja po urejenosti tudi v nastopu (enakomeren, pravilen glas), obdelovanje stvari "do potankosti",
- ❒ malenkostnost (neskončno razpredanje o "neumnostih"),
- ❒ težnja po nadzorovanju ljudi in situacij,
- ❒ projiciranje (mati potuhnjena, zlagana, narejeno vljudna),
- ❒ obsesije in kompulzije,
- ❒ strah pred impulzivnim, spontanim reagiranjem ("da bi izgubil glavo"), potreba po jasnosti.

Predlogi za analizo besedila na delovnem listu 4:

- ❒ deloholizem (kot beg iz realnosti, nezavedno samokaznovanje zaradi občutkov krivde),
- ❒ pretirana načrtnost, sistematičnost,
- ❒ red in dolžnosti.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

1. Vključno s teoretično predstavitvijo obravnavanih konceptov in ogledom predlaganega filma obsega vaja predvidoma 5 učnih ur.
2. Treba je upoštevati, da je področje nevroz občutljivejša tema. Zaradi nevarnosti napačnega razumevanja in nekritičnih interpretacij je 2. del vaje oz. ustrezna razprava primernejša za zrelejše dijake, vsekakor tiste, ki so izbrali psihologijo kot maturitetni predmet (4. letnik). Torej je treba poprej presoditi sposob-

nost ustreznega razumevanja pri učencih. Če učitelj nima namena ali časa za pojasnitev vseh za pravilno razumevanje potrebnih vidikov, je morda bolje sploh ne odpirati razprave.

3. 3. del vaje je priporočljivo izvesti pozneje, ko so učenci že utrdili v tej učni enoti obravnavano učno snov (najbolje neposredno pred ocenjevanjem znanja ali po njem). Če ni dovolj časa, ga lahko učenci izvedejo tudi doma.

4. Ko učitelj razlaga bistvo nevrotičnih simptomov v okviru teorije nevroz, lahko omeni besedne spodrsljaje, ki so vsakdanji pojav, a jim Freud pripisuje enako dinamiko kot nevrotičnim simptomom ("preoblečene" potlačene težnje). Učitelj spodbudi učence, da se spomnijo kakega primera iz lastnih izkušenj. Nekaj primerov:
   - ❒ "Mojco sem tudi pozabila na zabavo!" (namesto povabila)
   - ❒ Kraljica kralju, ko se srečata pri zajtrku: "Good morning, beheaded... oh, I mean, beloved!"
   - ❒ "Podavljeni!" (namesto pozdravljeni)
   - ❒ Jernej učiteljici po devetih urah pouka: "Oprostite, kdaj so že ure za konzumacije, mislim – konzultacije?"
   - ❒ Ženska, ki je pravkar končala pogovor o finančnih težavah: "No, zdaj pa grem v gledališko blagajno na kavo." (namesto kavarno)

Delovni list 1

ID
Čudovito! To obleko moram imeti!
Kaj ko bi jo ukradla ...

EGO
Če teden dni delam,
zberem denar zanjo ...

SUPEREGO
Krasti se ne sme!

ID
Natakarica – jik! – natoči mi še enega

EGO
Doma v hladilniku imam pivo ...

SUPEREGO
Kako se boš pripeljal domov?

ID
Ta mulc! Ob živce me spravlja s svojim obnašanjem. Tako ga bom pretepel, da si bo zapomnil za vselej!

EGO
Grem tečt, da me mine jeza. Potem se bom poskušal pogovoriti z njim.

SUPEREGO
Sramotno! Nasilje nad šibkejšim!

Delovni list 2

Vprašalnik

NAVODILO

S tem vprašalnikom želimo ugotoviti določene značilnosti tvojega obnašanja. Vprašalnik je sestavljen iz vprašanj in trditev. Odgovarjaj tako, da obkrožiš DA ali NE. Odgovarjaj čim hitreje, kot ti pride na misel prvi trenutek.

1.	Ali večkrat razmišljaš, kako čista je kuhinja, v kateri so ti pripravili hrano?	DA	NE
2.	Ali meniš, da je treba vračati tudi majhne, nepomembne zneske, ki si jih kdo sposodi?	DA	NE
3.	Ali ti načrtovanje različnih aktivnosti nudi več zadovoljstva kot njihovo izvajanje?	DA	NE
4.	Ali meniš, da bi bilo treba voznike, ki vozijo prehitro, strogo kaznovati?	DA	NE
5.	Nič me bolj ne razjezi kot ljudje, ki ne pridejo na domenjeni sestanek.	DA	NE
6.	Ali ti često pride na misel, da bi prekinil koga pri delu, ker bi sam to delo bolje opravil?	DA	NE
7.	Večina ljudi si pri svojem delu ne postavlja dovolj visokih standardov.	DA	NE
8.	Ali se raje hitro odločiš, kakor da bi o stvari dosti premleval?	DA	NE
9.	Če bi imel denar, ali bi rad kupoval predmete trajne vrednosti?	DA	NE
10.	Se z lahkoto premisliš, potem ko si se že za nekaj odločil?	DA	NE
11.	Le nespametni ljudje pri ravnanju z denarjem ne mislijo na prihodnost.	DA	NE
12.	Ali veš za vsak predmet v svoji sobi, kje se nahaja?	DA	NE
13.	Vsak otrok bi se moral naučiti, da čim manj zapravlja in si čim manj želi.	DA	NE
14.	Gospodovalni ljudje me spravljajo ob živce.	DA	NE
15.	Ali kaj zbiraš (znamke ...)?	DA	NE
16.	Če pri učenju le počasi napreduješ, ali potrpežljivo vztrajaš naprej?	DA	NE
17.	Zvestoba seksualnemu partnerju je bistveni del moralnosti.	DA	NE
18.	Se ti zdi nehigiensko imeti v stanovanju mačko?	DA	NE
19.	Ali si skrbno urejaš vse dokumente?	DA	NE
20.	Ali ti je v veselje, če vsake toliko časa pospraviš svoje stvari in zavržeš veliko nepomembnega?	DA	NE
21.	Ali te zelo moti, če slika na steni visi malo postrani?	DA	NE
22.	Ali raje pogrešaš kako stvar, kot da bi bil komu kaj dolžen?	DA	NE
23.	Ali pogosto skačeš sogovorniku v besedo, ker si prepričan, da bi nekaj povedal bolje kot on?	DA	NE
24.	Ali imaš svojo sobo večinoma bolj razmetano kot pospravljeno?	DA	NE
25.	Če se mi podre določen načrt za preživetje popoldneva, se hitro znajdem drugače.	DA	NE
26.	Ali zelo paziš na to, da pijačo v lokalu plačaš enkrat ti, drugič tvoj kolega?	DA	NE
27.	Večkrat se mi zgodi, da zamudim na kak zmenek.	DA	NE
28.	Včasih me moti to, da bi vse rad opravil popolno.	DA	NE
29.	Ali pri zapisovanju v šoli uporabljaš različne barve (npr. rdečo za naslov)?	DA	NE
30.	Ali te prah na policah zelo moti?	DA	NE

VREDNOTENJE

Za vsak odgovor, ki se ujema s ključem, štej eno točko. Na koncu točke seštej.

DA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30

NE: 8, 10, 16, 24, 25, 27

Delovni list 3

Ne vrtaj

1. Agneza bi me bila lahko opozorila, ne pa da je odšla kar tako in ni rekla niti: crkni. Ne mislim, da sem popoln, in če bi mi bila povedala, kaj jo pekli, bi se lahko pogovorila. Toda ne, v dveh letih zakona niti besedice, nato je nekega dne izrabila trenutek, ko me ni bilo doma, in odšla skrivaj, prav kakor naredijo služkinje, ko dobijo boljše mesto. Odšla je, in še sedaj, po šestih mesecih, ne morem razumeti, zakaj.
2. Tisto jutro sem nakupoval na trgu. (Sam nakupujem, barantam in se pogovarjam, rad poskusim in potipam, hočem vedeti, od kakšne živali zrezek bom jedel, iz katere košare je prišlo jabolko ...) Potem sem zopet odšel ven, da bi kupil meter in pol rese za zaveso v jedilnici. Ker nisem hotel preveč zapraviti, sem obhodil precej trgovin, preden sem dobil, kar sem želel.
3. Vrnil sem se ob enajstih in dvajset, šel naravnost v jedilnico, da bi primerjal barvo rese z zaveso, in takoj opazil na mizi črnilnik, pero in pismo. Odkrito rečeno, najbolj mi je padel v oči madež črnila na namiznem prtu. Pomislil sem: "Poglej, poglej, kako je nemarna, polila je prt!" Dvignil sem črnilnik, pero in pismo, vzel prt, odšel z njim v kuhinjo, in ga tam močno drgnil z limono, da sem madež odstranil. Nato sem se vrnil v jedilnico, pogrnil prt in se šele zatem spomnil pisma. Bilo je naslovljeno name: Alfred. Odprl sem ga in bral: "Počistila sem stanovanje, kosilo si boš skuhal sam, saj si vajen. Zbogom. Vračam se k mami. Agneza."
4. Najprej nisem razumel ničesar. Potem sem znova prebral pismo in na kraju doumel: Agneza je odšla, zapustila me je po dveh letih zakona. Iz navade sem položil pismo v predal omare, kamor spravljam znamke in pošto, ter sedel na stolček pri oknu. Nisem vedel, kaj naj si mislim. Na to nisem bil pripravljen in nisem mogel verjeti. Medtem ko sem tako razmišljal, sem bolščal v pod in zagledal majno belo pero, ki je verjetno odfrčalo iz omela, ko je Agneza brisala prah. Pobral sem pero, odprl okno in ga vrgel skozenj. Nato sem vzel klobuk in odšel iz hiše.
5. Med hojo po pločniku: eno ploščo da in drugo ne (po moji stari navadi), sem se začel spraševati, čemu me je Agneza tako zlobno zapustila, kot bi se hotela maščevati. Najprej, sem pomislil, poglejmo, če mi lahko očita nezvestobo, vsaj najmanjšo. Takoj sem si odgovoril: nobene. Nikoli nisem imel močnih nagnjenj do žensk, ne razumem jih, kot me one ne razumejo. Toda po poroki, lahko rečem, so zame sploh prenehale obstajati, tako da me je celo Agneza včasih zbodla: "Kaj bi naredil, če bi se zaljubil v drugo žensko?" Jaz sem ji odgovarjal: "To ni mogoče, ljubim tebe in to čustvo bo trajalo vse življenje." Ko sem se sedaj spomnil vsega, se mi je zazdelo, da je tisto "vse življenje" ni posebno razveselilo, nasprotno: razpotegnila je obraz in umolknila.
6. Preskočil sem na druge misli in hotel ugotoviti, če me je Agneza mogoče zapustila zavoljo denarja ali zaradi mojega ravnanja z njo. Toda tudi tu sem imel čisto vest. Denarja ji res nisem dajal, razen ob posebnih primerih – toda za kaj bi ga potrebovala? Vedno sem bil pripravljen zanjo kupiti kar koli. Tako ravnanje, prosim vas, res ni bilo slabo. Presodite sami: dvakrat na teden v kino, dvakrat v kavarno in vseeno mi je bilo, če je vzela sladoled ali ekspreso, nekaj ilustriranih revij na mesec in vsak dan časopis, pozimi sva hodila celo v opero, poleti pa na počitnice v Marino, v hišo mojega očeta.
7. Torej, zadeva srca in denarja – ne! Ostalo bi le to, kar odvetniki imenujejo nesoglasje značajev. Sedaj sem se vprašal: kakšno nesoglasje značajev bi moglo biti med nama, če pa v dveh letih ni bilo niti enega razgovora o tem? Bila sva vedno skupaj; če bi bilo kakšno nesoglasje, bi se pač

moralo pokazati. Toda Agneza mi ni nikdar oporekala, lahko rečem, da sploh ni govorila. Bili so večeri, ko sploh ni odprla ust, vedno sem govoril sam. Ne zanikam, rad govorim in rad se poslušam. Imam miren, pravilen glas, enakomeren, razsoden, tekoč in če se razgovorim o neki stvari, jo obdelam od začetka do kraja v vseh njenih potankostih.

8. Posebno rad govorim o vsakdanjih stvareh: rad klepetam o cenah, o tem, kako je razpostavljeno pohištvo, o kuhinji, o grelcu, skratka, o vsaki neumnosti. Nikoli se ne bi naveličal govoriti o teh rečeh. To mi tako godi, da se pogosto zalotim, ko začenjam znova in z istimi zaključki. Bodimo odkriti: z ženo je treba kramljati tako – o čem naj bi sicer govorili? Agneza me je pozorno poslušala, vsaj zdelo se mi je tako. Samo enkrat, medtem ko sem ji opisoval delovanje električnega grelca za kopalnico, sem opazil, da je zakinkala. Zbudil sem jo in vprašal: "Kaj si se dolgočasila?" Takoj je odgovorila: "Ne, ne, bila sem utrujena, ponoči nisem spala."
9. Možje imajo ponavadi urad ali trgovino ali pa tudi nimajo ničesar in hodijo na sprehod s prijatelji. Toda zame je bila Agneza urad, trgovina in prijatelji. Niti za trenutek je nisem pustil same, tičal sem pri njej – nemara se boste čudili – celo tedaj, ko je kuhala. Imam posebno veselje za kuho, pa sem si pred obedom nataknil predpasnik in ji pomagal. Opravljal sem vse: lupil krompir, luščil fižol, stepal jajca in pazil na lonce. Tako dobro sem ji pomagal, da mi je pogosto rekla: "Čuj, naredi sam ... Glava me boli, malo bom legla." ... Kakor sem rekel, je nikoli nisem puščal same. Niti tedaj ne, ko jo je obiskala prijateljica ali celo mati. Tako sem se je oklepal, da je včasih postajalo že smešno. Na primer tedaj, ko mi je v neki kavarni polglasno nekaj rekla, jaz pa nisem razumel in sem ji sledil prav do stranišča, dokler me ni čuvaj ustavil z opozorilom, da ne morem vstopiti, ker je to ženski oddelek. Eh, ni preprosto uloviti moža, kakršen sem jaz.
10. Hiša Agnezine matere ni bila daleč. Pomislil sem, da bi bila prav Agneza edina oseba, ki bi mi lahko pojasnila skrivnost svojega odhoda – pa sem šel. Stekel sem po stopnicah in stopil v sprejemnico. Toda namesto Agneze se je pojavila mati, ki je nikdar nisem trpel. Bila je trgovka, s črno pobarvanimi lasmi, cvetočimi lici, nasmejana, potuhnjena, zlagana. Ko me je zagledala, je rekla z narejeno vljudnostjo:

    "Oh, Alfred, kaj te je prineslo k nam?"

    "Dobro veste kaj, mati: Agneza me je zapustila."

    Mirno je dejala: "Da, tu je, sin moj. Kaj hočeš, to se dogaja."

    "Kaj? Tako mi odgovarjate? Zakaj me je zapustila? Kaj sem ji naredil?"

    "Ne vrtaj, sin moj, ne vrtaj ..."

    "Toda kaj sem ji naredil? Zakaj mi tega ne poveste?"

11. Medtem ko sem v jezi govoril, mi je obtičal pogled na mizi. Pogrnjena je bila s prtom, na prtu je bil vezen prtiček in na njem polna vaza nageljnov. Prtiček pa ni bil na svojem mestu. Samogibno, ne da bi vedel, kaj počnem, sem privzdignil vazo – medtem ko me je ona z nasmeškom opazovala – in potegnil prtiček na sredo. Tedaj je rekla: "Priden ... prtiček je sedaj prav na sredi ... nisem opazila, ti pa si takoj zagledal ... priden ... in zdaj je bolje, da greš, sin moj."
12. Pri tem je vstala in jaz prav tako. Rad bi še vprašal, če lahko vidim Agnezo, toda razumel sem, da je zaman; bal sem se tudi, da bi izgubil glavo in bi kaj neumnega naredil ali rekel, če bi jo zagledal. Tako sem šel in od tedaj nisem več videl svoje žene. Mogoče se bo nekega dne vrnila, ko bo spoznala, da moža, kakršen sem jaz, ne dobiš vsak dan. Toda ne bo prestopila mojega praga, preden mi ne bo razložila, zakaj mi je ušla.

(Moravia, Alberto (1965). Avtomat. Ljubljana: Državna založba Slovenije)

Delovni list 4

Majina mama

Maja ni vedela, kdaj natanko je mama pobegnila iz življenja v svet pravil, vendar se ji je zdelo, da se je to zgodilo potem, ko je ugotovila, da je njen "idealni moški" (Majin oče) narejen iz mešanice plesnivega testa, steklenih drobcev in glasnega prdenja. Od takrat ji je bilo delo sveto, žrtvovala se je zanj. Če ji je zagrozila prazna minuta, jo je takoj s čim zapolnila, samo da se ne bi znašla brez cilja na gozdni poti, kjer bi se morala vprašati, kaj sploh počenja, saj bi takrat gotovo ugotovila, da kljub temu, da živi brez počitka in počenja vsega preveč, ne naredi ničesar.

Majina mama je v sproščenosti videla greh, za katerega jo utegne bog kaznovati. V strahu pred kaznijo se je kaznovala sama s čezmerno pridnostjo.

Ko je večerjala, si ni mogla kaj, da ne bi gledala televizije. Če je gledala televizijo, si ni mogla kaj, da ne bi obenem skušala brati, plesti, krpati nogavic ali si piliti nohtov. Če je likala, si ni mogla kaj, da ne bi obenem poslušala radia ali gledala televizije ali tečnarila, kdaj se bo Maja začela učiti.

V službi je imela podrejene za rojene lenuhe in jih je preganjala tako neizprosno, da so bili najbolj srečni, kadar je zbolela in je morala ostati doma. Hkrati jo je preganjal strah, da bo razočarala šefa in ustvarila vtis, da se doma izogiba dolžnostim.

Prepričana je bila, da bo naredila neprimerno več, če si delo razporedi, zato si je delala sezname. Kolikor več jih je naredila, toliko bolj se je stopnjeval njen občutek, da je vsega preveč in da ne bo nikoli prišla na cilj. V začetku si je tako kot večina zaposlenih ljudi beležila samo tisto, kar bi utegnila pozabiti (kupi žarnico, pokliči sestro za rojstni dan, vrni knjige v knjižnico), dokler ni sčasoma napredovala v skoraj paralitično fazo svoje bolezni.

Seznamom je začela dodajati opravila, ki jih normalni ljudje ne pojmujejo kot opravke: operi zobe trikrat na dan; skuhaj večerjo; odloči se, kam na dopust; pokaraj Majo, ker se dovolj ne uči; sprijazni se z nekaterimi dejstvi v zvezi z življenjem; naredi nov seznam.

Počasi, seznam za seznamom, se je mamino življenje, ne da bi se tega zavedala, spremenilo v zaporedje pisanih navodil, ki so se množila toliko hitreje, kolikor hitreje jih je skušala izpolniti.

Maja je vedela, da ji ne more pomagati, saj je s svojim umikom v zatočišče prezaposlenosti šla že predaleč in bi tudi spoznanje, da ne živi pravilno, postalo le eno od navodil na seznamu: živeti drugače, kot živim.

(Flisar Evald (1989). Noro življenje. Murska Sobota: Pomurska založba)

Učna tema: FREUDOVA INTERPRETACIJA SANJ

Alenka Kompare

Splošni cilji obravnave učne teme

Dijak razume Freudovo psihoanalitično interpretacijo strukture in funkcije sanj ter pridobljeno znanje uporabi pri razlagi lastnih sanj.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *reflektirati in ovrednotiti zdravorazumska pojmovanja sanj,*
- ❒ *razumeti psihoanalitično interpretacijo strukture in funkcije sanj,*
- ❒ *uporabiti pridobljeno znanje pri razumevanju in interpretaciji lastnih sanj.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, refleksija lastnih konceptov, pisanje

Oblike poučevanja: frontalna, individualna

Teoretski okvir

Sigmund Freud o sanjah pravi, da so "kraljevska pot v nezavedno", tj. najboljši način, da svoje nezavedno spoznamo. Nekoliko drugače bi lahko celo rekli: "Spoznaj svoje sanje in spoznal boš samega sebe!" Da bi lahko razumeli sanje, moramo ločiti med vsebino sanj, ki se je spomnimo zjutraj, in pravim pomenom sanj, do katerega bomo prišli le, če bomo sanje interpretirali. Samo vsebino sanj, tj. "film", ki se odvrti med spanjem, imenujemo manifestna vsebina sanj. Ta vsebina sanj jemlje gradivo, ki tvori sanje, iz dogodkov in doživetji predhodnih dni. Vendar obstaja tudi latentna vsebina sanj, to so skrite sanjske misli, ki jih teže doumemo. Preobrazbo skritih sanjskih misli v manifestno vsebino imenujemo delo sanj (zgoščanje, premeščanje in pretvarjanje misli v vizualne slike), med katerim se latentnim mislim pridruži nezavedna želja, ki nastanek sanj šele omogoči.

Z vidika misli, ki so v sanjah "zastopane, so sanje lahko karkoli: opozorilo, namen, priprava ..., vedno pa so tudi izpolnitev nezavedne želje, in so samo to, če jih gledamo kot rezultat dela sanj" (Freud, 1977, str. 218). Glavna funkcija sanj je torej izpolnjevanje želja, predvsem tistih, ki v realnosti ne morejo in/ali ne smejo biti uresničene. To je mogoče najlepše opaziti pri otrocih, ker se v njihovi sanjah izražajo želje neprikrito: otrok, ki si želi češenj, sanja o njih; otrok, ki si želi zime, sanja, da je zunaj zapadel sneg ... Pri odraslih pa so nezavedne želje, ki se izpolnjujejo skozi sanje, prikrite. V sanjah so predstavljene na tak način, da spečega ne ogrožajo. Svoje funkcije (izpolnitve želje) sanje tako ne izražajo neposredno, ker je odpor proti prodoru nezavednih vsebin (želja in misli) v zavest tudi med spanjem še vedno močan, ampak skozi različna popačenja, premeščanja in prikrivanja.

Pri interpretaciji sanj moramo opraviti delo sanj (kodiranja in maskiranja skritih misli) v obratni smeri. Tisti, ki lahko sanje razume, je predvsem sanjajoči sam, ki pa pogosto ne ve, da ve, kaj njegove sanje pomenijo, "in zato misli, da nič ne ve".

Viri in nadaljnje branje

Babin, P. (1994). Freud – tragična osebnost v obdobju znanosti. Ljubljana: DZS (zbirka Mejniki).

Freud, S. (1977). Predavanja za uvod v psihoanalizo. Ljubljana: DZS.

Freud, S. (2000). Interpretacija sanj. Ljubljana: ISH.

Gaarder, J. (1997). Zofijin svet. Roman o zgodovini filozofije. Maribor: Obzorja.

Suler, J. (1997). Working (and playing) with Dreams. http://www.rider.edu/users/suler/ dreams.html

Gradivo in pripomočki

Vsak dijak prejme delovni list 1 "Razlaga sanj" (prirejeno po Suler, 1997), ki mu služi kot pripomoček pri samostojni razlagi sanj, in po presoji učitelja tudi delovni list 2, na katerem so naloge za razumevanje in utrjevanje snovi.

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj napove temo. Na tablo napiše trditev "Spoznaj svoje sanje in spoznal boš samega sebe!", ki služi kot izhodišče za razpravo. Med razpravo dijakom predstavi Freudovo razumevanje funkcije in strukture sanj ter razlago podkrepi s konkretnimi primeri psihoanalitične razlage sanj.

II. del: Dijaki prejmejo delovni list "Razlaga sanj", učitelj pa jim pove nekaj o tehnikah, ki izhajajo iz psihoanalitičnega pojmovanja sanj in jih lahko uporabljamo pri njihovi razlagi. Na izmišljenem primeru sanj uporabo posamezne tehnike tudi ponazori.

III. del: Naloga dijakov je, da doma s pomočjo delovnega lista interpretirajo lastne sanje. Razlago sanj oddajo v pisni obliki (lahko tudi anonimno, če imajo občutek, da bi se sicer preveč izpostavili in razkrili), učitelj pa jim posreduje povratne informacije o kakovosti opravljene naloge, razumevanju mehanizmov sanj, "belih lisah" interpretacije ipd.

Pogovor

I. del: Na začetku ure učitelj pozove dijake, da izrazijo svoja prepričanja o sanjah, njihovem pomenu, funkciji, vrednosti. Ali se jim zdijo sanje pomembne? Zakaj da oziroma ne? So jih kdaj že poskušali razumeti? Kako? Ali menijo, da imajo sanje kakšno funkcijo? V pogovoru učitelj spodbuja dijake tudi k temu, da navajajo zdravorazumske razlage sanj (npr. sanje o smrti pomenijo rojstvo, sanje lahko napovedujejo prihodnje dogodke), ki jih sooča s psihološkim razumevanjem sanj.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

Interpretacija sanj

Kratko zapišite svoje sanje in jih skušajte interpretirati. Ne pozabite, da je želja po hitri interpretaciji sanj (Povej mi, kaj te sanje pomenijo!) odraz nerazumevanja psihičnega dogajanja, ko si še enkrat želimo hitrih in preprostih razlag, ki seveda niso mogoče. Razlaga sanj je bolj podobna igranju, ki zahteva radovednost in veselje do odpiranja novih vprašanj, odprtost pri iskanju odgovorov, širino pri njihovem sprejemanju in veliko, veliko potrpljenja. Sanje namreč nočejo nikomur ničesar povedati, ampak prej obratno. V celoti so naravnane k temu, da bi ostale nerazumljive (Freud, 1977).

Analizo izbranih sanj lahko začnete tako, da zapišete vsebino sanj, kot se je spominjate, neglede na njeno smiselnost, povezanost ali zaključenost. Zapišite tudi drobne fragmente ali detajle, pa čeprav se vam zdijo nepomembni, občutke in čustva, ki se pojavljajo v sanjah, ter misli, ki so vam rojile po glavi, preden ste zaspali ali ko ste se zbudili ...

Tako, sanje so zapisane! Toda kako jih razumeti? Ena izmed možnosti so spodaj zapisane "tehnike".

Proste asociacije. Do pomena sanj najlaže pridemo s prostimi asociacijami. Pri vsakem elementu sanj (stvari, osebi ali situaciji) razmišljajte, kaj vam ta stvar, ta oseba ali ta situacija pomeni. Na kaj vas spominja? Česa se ob njej najprej domislite? Sledite različnim asociacijam in nobenega domisleka ne zavržite, ker je preveč nesmiseln, nepomemben ali neprimeren. Ravno domisleki, ki bi jih radi tako "zatrli", se brez izjeme pokažejo za najpomembnejše pri razkrivanju nezavednega! Primerjajte asociacije, zapisane pri različnih elementih. Izluščite podobnosti ali ponavljajoče se vzorce oz. strukture. Skušajte razbrati njihov pomen.

Ostanki prejšnjih dni. Manifestna vsebina sanj jemlje gradivo, ki tvori sanje, iz dogodkov in doživetji predhodnih dni. Ljudje, stvari in dogodki, ki so bili vključeni v manifestno vsebino sanj, niso izbrani naključno, ampak so postali del sanj zaradi določenega vzroka. Tako ali drugače so povezani z nezavedno željo oz. so vzbudili skrite misli. Raziskujte svoje misli in čustva, ki so povezana z "ostanki" prejšnjih dni. Zapišite dogodke iz vsakdanjega življenja, na katere se spomnite, ko razmišljate o sanjah (tudi če niste prepričani, da so ti dogodki povezani s sanjami). Ste podobne elemente že kdaj vključili v sanje? Se večkrat ponavljajo? Zakaj?

Delo sanj. Nezavedno mišljenje, ki oblikuje manifestno vsebino sanj, je nenavadno in z vidika zavesti iracionalno. Freud govori o delu sanj, ki skrite sanjske misli tako preobrazi, da postanejo zavesti nerazumljive. Dogajanja, osebe ali stvari v sanjah lahko pomenijo ravno nasprotno od tistega, kar se zdi (npr. strah pred nečim v sanjah lahko pomeni, da si tega nezavedno zelo želimo), lahko združujejo različne, celo nasprotujoče si elemente (npr. oseba, o kateri sanjamo, je zgostitev očetove strogosti, učiteljeve maščevalnosti in sanjalčevega občutka, da ni "nič vreden") ... Razmišljajte torej drugače! Element ali vidik sanj, ki se vam zdi pomemben, "napihnite čez vse meje" (npr. stopnjujte intenzivnost prisotnega čustva) ali obrnite v njegovo nasprotje (npr. jezo v strah, sovraštvo v ljubezen, zlobo osebe

iz sanj v dobroto). Se pomen sanj spremeni? Vam tako spremenjene sanje povedo karkoli novega? Se pojavi drugačen tok asociacij?

Interpretacija sanj – nič kaj zabavno in lahkotno početje, kaj? Tuhtaš in tuhtaš, pa nič. Na koncu razumeš največkrat manj, kot se ti je zdelo, da razumeš na začetku. Veliko preprosteje bi bilo pogledati v sanjske bukve. Čemu bi se torej trudili? Freud odgovarja: zato, ker so sanje najboljši način, da spoznamo sami sebe.

Delovni list 2

Naloge za utrjevanje in razumevanje

1. Mlademu moškemu se sanja, da mu sestrična poklanja dva balončka. Ker je vsebina vzeta iz dogodkov prejšnjih dni, lahko sklepamo, da je fant prejšnji dan videl v časopisu slike balončkov, da je bil v zabaviščnem parku ali da je celo samo videl zapisano besedo "balon". Gre torej za to, da si je fant želel balona, sanje pa mu to željo uresničijo? Če bi bilo tako, sanje ne bi potrebovale razlage in dešifriranja. Najbrž gre za nekaj drugega: v resnici si je poželel sestrične, balončka pa so njene prsi. Ker mu je bilo doživljanje te želje nekoliko mučno, jo je na prikrit način izpolnil skozi sanje. (Gaarder, 1997, str. 445–446)

❒ Izpišite manifestno in latentno vsebino sanj.

_____

_____

❒ Kateri mehanizem dela sanj je omogočil preobrazbo latentne vsebine sanj v manifestno vsebino?

_____

_____

2. Pojasnite trditev: "Ko se človek v sanjah preveč približa realnosti, se zbudi, da bi lahko sanjal naprej."

_____

_____

3. V službi katerega principa duševnega delovanja je funkcija sanj kot izpolnitve nezavedne želje? Utemeljite svoj odgovor.

_____

_____

4. Primerjajte Freudovo razlago sanj z drugimi teorijami o funkciji sanjanja.

_____

_____

Učna tema:

Janina Curk

HUMANISTIČNA PSIHOLOGIJA IN SMISEL ŽIVLJENJA (logoterapija)

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec razume različne poglede na smisel življenja, povezuje psihološko znanje s filozofijo in književnostjo, kritično vrednoti različne poglede, raziskuje lasten odnos do življenja, prepoznava lastna življenjska vodila in filozofijo.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *pojasniti temeljna načela humanistične psihologije,*
- ❒ *opisati in pojasniti logoterapijo Viktorja Frankla,*
- ❒ *razložiti razloge in posledice eksistencialnega vakuuma,*
- ❒ *opredeliti smisel življenja po različnih avtorjih.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, reševanje vprašalnika, delo z besedili

Oblike poučevanja: frontalna, delo v dvojicah, skupinska, individualna

Teoretski okvir

Glavni predstavniki humanistične smeri v psihologiji, ki se je razvila kot reakcija na psihoanalizo in behaviorizem (t. i. tretja sila), so Abraham Maslow, Carl Rogers in Viktor Frankl. Humanisti kritizirajo degradiranje človeka na zgolj reaktivno ali nagonsko bitje. Poudarjajo človekovo svobodo, odgovornost, ustvarjalnost, avtonomnost, individualnost. Motivacijsko gonilo razvoja vsakega posameznika naj bi bila težnja po samoaktualizaciji, osebnostni rasti in razvoju.

Frankl, ki je svojo teorijo in terapijo poimenoval logoterapija (iz gr. Logos = smisel), je bil prepričan, da je glavna naloga vsakega človeka najti in izpolniti smisel svojega življenja. Logoterapija se torej ukvarja s človekovim iskanjem smisla. Če je ta osnovna gonilna sila razvoja frustrirana, se pojavi "eksistencialni vakuum" – globoka duševna praznina oz. kriza, ki se kaže v dolgčasu, malodušju, občutjih neizpolnjenosti. Pogosto ga zasledimo v ozadju socialno patoloških pojavov, kot so kriminaliteta oz. prestopništvo, zloraba drog in samomorilnost.

Viri in nadaljnje branje

Atkinson, R. L. idr. (1993). Introduction to Psychology. 11th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Flisar, E. (1989). Noro življenje. Murska Sobota: Pomurska založba.

Frankl, V. (1992). Kljub vsemu rečem življenju da. Celje: Mohorjeva družba.

Frankl, V. (1979). Zašto se niste ubili? Zagreb: Karlo Prendivoj.

Glassman, W. E. (1997). Approaches to Psychology. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Lamovec, T. (1980). Eksperimentalni priročnik. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.

DRUGA LEPOSLOVNA LITERATURA

J. P. Sartre: Gnus, V zrelih letih; A. Camus: Kuga;

Sizifov mit, H. Hesse: Stepni volk, Narcis in Zlatoust, Demian; A. Moravia: Dolgčas; A. Huxley: Kontrapunkt življenja; A. de Mello: Ptičja pesem; O. Wilde: Slika Doriana Graya; A. Gide: Zemeljska hrana; haiku poezija ...

Gradivo in pripomočki

Delovni list 1: Humanistična psihologija in psihoanaliza – primerjava
Delovni list 2: Crumbaugh & Maholick: Lestvica življenjskih ciljev
Delovni list 3: Osnovne predpostavke logoterapije
Delovni list 4: Različni pogledi na smisel življenja
Delovni list 5: Psihološka analiza junakov romana

Strategije poučevanja

I. del: Učitelj frontalno pojasni teoretično ozadje: logoterapijo Viktorja Frankla. Učenci se razporedijo v majhne skupine ali že kar v pare glede na medsebojno bližino oz. zaupanje (zaradi intimnosti nekaterih tem, ki sledijo). Izpolnijo delovni list 1. Natančna navodila za delo so zapisana na delovnih listih. Učitelj jih po potrebi pojasni. Izsledki se predstavijo celotnemu razredu in komentirajo.

II. del: Učitelj razdeli učencem delovni list 2 – Lestvico življenjskih ciljev. Učenci individualno rešijo lestvico in del A točkujejo. Izračunajo povprečje skupine.
Učitelj razdeli delovni list 3. Učenci v parih analizirajo in interpretirajo rezultate na Lestvici življenjskih ciljev na temelju posredovane teorije in delovnega lista 3.

III. del: Učenci v parih (ali majhnih skupinah) rešijo nalogo na delovnem listu 4. Sledi predstavitev izsledkov.

IV. del: Učenci v parih (ali majhnih skupinah) rešijo nalogo na delovnem listu 5. Sledi predstavitev izsledkov.

Opomba

Učenci naj si vse izsledke, komentarje, pripombe ... beležijo. Strokovni (neosebni) izsledki se predstavljajo celotnemu razredu.

Pogovor

Razprava se razvija spontano pri skupinskem delu, nato pa še ob predstavitvah izsledkov. Učenci primerjajo različne poglede, se opredeljujejo, pojasnjujejo lastna stališča in jih poskušajo argumentirati. Učitelj naj poudari, da nobeno stališče ali teorija ni absolutno pravilna in da imajo učenci vedno možnost svobodne opredelitve na osnovi poprejšnjega primerjanja in kritičnega ovrednotenja.

Logoterapija bi naj bila za razliko od psihoanalize manj retrospektivna, bolj usmerjena v prihodnost. "Logoterapija se oddaljuje od psihoanalize v tem, da ima človeka za bitje, katerega glavna skrb je, da izpolnjuje smisel in uresničuje vrednote, bolj kot to, da bi samo stregel gonom in instinktom in jih zadovoljeval, ali da bi samo usklajeval nasprotujoče si zahteve, ki jih imajo id, ego in superego, ali se samo prilagajal družbi in okolju." (V. Frankl)

Frankl meni, da se poskuša nevrotik izogniti temu, da bi se povsem zavedel svoje življenjske naloge. Ali nosi za to polno odgovornost? Ali je to njegova zavestna izbira? Ali pa je, s psihoanalitičnega vidika, žrtev nekih v zgodnjem otroštvu oblikovanih mehanizmov doživljanja in delovanja, na katera lahko vpliva le v omejenem obsegu? Učitelj lahko na tem mestu usmeri razpravo na problem svobodne volje: koliko je človek v svojem funkcioniranju resnično svoboden in koliko determiniran. Kaj v resnici pomeni biti svoboden? Naraščanje odgovornosti in osamljenosti (E. Fromm). Konflikt med avtonomijo (svobodo, neodvisnostjo) in zlitostjo z drugimi (varnost, konformizem, predvidljivost – gl. delovni list 5:

Henrik). Podobna razpetost v partnerskih odnosih: med varnostjo ob domačem ognjišču in "potrebo po adrenalinu" (novem, drugačnem, vzemirljivem).

Tudi Frankl meni, da je v nekaterih primerih nevroz potreben psihoanalitični pristop, a le do tiste točke, ko se človek prebije do "pravega in pristnega v njem, do svoje želje po smiselnem življenju". Kaj je "pravo in pristno" v človeku? Ali je mogoče v vsakem trenutku prepoznati pristno željo ali misel? Ali ni morda večji problem kot slediti izvornim impulzom v tem, da jih sploh prepoznaš? (gl. delovni list 4: Hesse)

II. del: Lestvica življenjskih ciljev temelji na Franklovi logoterapiji, odkrivala pa bi naj prisotnost eksistencialnega vakuuma.

Norme za orientacijo (del A)	M	SD
uspešni poslovni ljudje in strokovnjaki (ZDA)	118.90	11.31
študenti (ZDA) (zelo podobno naši študenti)	108.45	13.98

Avtorji poročajo, da rezultati pod 92 točk pomenijo navzočnost eksistencialnega vakuuma, nad 112 točk pa jasno izdelane cilje v življenju.

Učitelj naj opozori, da določen rezultat pri odraslem človeku in pri mladostniku nima enakega pomena. Za obdobje adolescence je značilna identitetna kriza (normalna razvojna kriza), ki se pri študentski populaciji neredko zavleče v dvajseta leta. Sploh vse več avtorjev ugotavlja, da je ta kriza časovno locirana prenizko. Jung je npr. pisal o tem, da se resnično samouresničevanje na temelju rešenih osnovnejših konfliktov, samopoznavanja in "razčiščenja" s preteklostjo, začne šele okrog 40. leta!

Učitelj usmerja učence k prepoznavanju vzrokov morebitnega eksistencialnega vakuuma pri sebi oz. svoji generaciji in k možnostim rešitve. Razpravo usmeri na problem drog, prestopništva, samomorilnosti oz. nasplošno na aktualno krizo vrednot (lahko primerja s prejšnjim družbeno-političnoekonomskim sistemom).

Učitelj poveže diskusijo s pozitivnim pomenom konfliktov, frustracij in kriz za človekov razvoj. Po Franklu iskanje smisla vzbuja v človeku notranje napetosti in prav prepad med tem, kar si in kar bi želel biti, deluje kot gonilo razvoja (učitelj spomni na Rogersa: realno in idealno samopodobo).

III. del: Smisel vaje ni toliko v povezovanju misli s trditvami kot v vprašanjih, ki se ob tem porajajo, avtorefleksiji, odpiranju določenih smeri razmišljanja. Razprava je odvisna od znanja, splošne razgledanosti in zanimanja učencev. Učitelj se prilagaja. Pojasni lahko temeljna izhodišča romantičnega pogleda na človeka (razkol med resničnostjo in ideali), filozofske poglede eksistencialistov Jeana-Paula Sartra, Alberta Camusa ter "vzhodnjaško", npr. budistično filozofijo. Učenci uporabljajo znanje iz književnosti in filozofije.

IV. del: Izhodišča

- ❒ kakšna je razlika v doživljanju življenja in sveta med junakoma romana; kdo je v bolj neposrednem stiku s seboj in svojim okoljem,
- ❒ ali se doživljanje sveta in življenja spreminja s starostjo oz. izkušnjami; če ja – kaj povzroči te spremembe; kako doživljajo učenci, kako njihovi starši, večina ljudi, ki jih poznajo,
- ❒ primerjava zahodne miselne naravnanosti z vzhodnjaško, npr. budistično filozofijo (tukaj in zdaj, sprejemanje, navzočnost, prepuščanje, neposredno doživljanje narave ...),
- ❒ problem storilnostne naravnanosti; moto: narediti čim več v čim krajšem času; vrednote: denar, moč, uspeh; workoholizem kot oblika zasvojenosti,

- ❒ poteze analne osebnostne strukture: potreba po uveljavljanju z občutki krivde in nezaupanjem vase, izrazita potreba po urejenosti in predvidljivosti sveta in življenja (povezava s težnjo po kognitivni konsistentnosti),
- ❒ konfliktnost med osebostnimi strukturami id, ego, superego; "angel, ki jezdi zver" (superego na idu); povezava z libidom, močjo nezavednega; blokiranje nagonskih impulzov (krotitev zveri),
- ❒ povezava z apolonskimi in dionizičnimi vrenotami (učenci naj jih opišejo, presodijo, se poskušajo opredeliti in utemeljiti svoj izbor).

Alternativni didaktični prijemi

Prostovoljec lahko pripravi za eno naslednjih učnih ur predstavitev knjige Viktorja Frankla Zašto se niste ubili.

Opombe

Pogoj za izvedbo vaje sta teoretično obdelani vsebini psihoanaliza in humanistična psihologija. Vaja traja več učnih ur (odvisno od ekstenzivnosti diskusije). Primernejša je za dijake 4. letnika (večja količina znanja in izkušenj).

Delovni list 1

Humanistična psihologija in psihoanaliza – primerjava

NALOGA

Navedite temeljne predpostavke humanistične psihologije in temeljne predpostavke psihoanalize ter primerjajte oba pristopa.

Temeljne predpostavke humanistične psihologije:

Temeljne predpostavke psihoanalize:

Primerjave:

Delovni list 2

Lestvica življenjskih ciljev

DEL A

Pri vsaki trditvi obkroži številko, ki ti najbolj ustreza. 1 in 7 predstavljata skrajnosti, 4 pa je nevtralna vrednost. Slednjo skušaj uporabljati čim manj.

1. Navadno se:

1	2	3	4	5	6	7
močno dolgočasim			srednje			zelo navdušujem

2. Življenje se mi zdi:

7	6	5	4	3	2	1
zelo vznemirljivo			srednje			povsem enolično

3. V svojem življenju:

1	2	3	4	5	6	7
nimam nikakršnih ciljev			srednje			imam jasne cilje

4. Svoje življenje doživljam kot:

1	2	3	4	5	6	7
povsem nesmiselno			srednje			zelo polno in smiselno

5. Vsak dan:

7	6	5	4	3	2	1
se zgodi kaj novega in zanimivega			srednje			je povsem podoben drugemu

6. Če bi lahko izbiral:

1	2	3	4	5	6	7
bi se raje nikoli ne rodil			srednje			bi si še enkrat izbral isto življenje

7. Ko bom šel v pokoj:

7	6	5	4	3	2	1
bom počel mnogo tistega, kar sem si vedno želel			srednje			bom do konca živel v brezdelju

8. Pri doseganju svojih življenjskih ciljev:

1	2	3	4	5	6	7
še nisem storil nikakršnega napredka			srednje			sem do sedaj povsem uspel

9. Moje življenje:

1	2	3	4	5	6	7
je prazno, napolnjeno le z obupom			srednje			prekipevam od navdušenja

10. Če bi se moje življenje danes končalo, bi ga ocenil:

7	6	5	4	3	2	1
da je bilo vredno živeti			srednje			da ni bilo vredno živeti

11. Kadar razmišljam o svojem življenju:

1	2	3	4	5	6	7
se često sprašujem, zakaj živim			srednje			vedno najdem v njem kak smisel

12. Svet, v katerem živim:

1	2	3	4	5	6	7
se mi zdi nerazumljiv in tuj			srednje			se smiselno povezuje z mojim življenjem

13. Menim, da sem:

1	2	3	4	5	6	7
zelo neodgovoren človek			srednje			zelo odgovoren človek

14. Moje prepričanje v zvezi s človekovo svobodo je:

7	6	5	4	3	2	1
da je človek povsem svoboden v vseh življenjskih izbirah			srednje			da je človek povsem pod vplivom dednosti in okolja

15. Če pomislim na smrt:

7	6	5	4	3	2	1
se je zelo bojim			srednje			se je ne bojim

16. Kar zadeva samomor:

1	2	3	4	5	6	7
sem že resno razmišljal o njem kot o edinem izhodu			srednje			nikoli nisem razmišljal o tej možnosti

17. Moja zmožnost, da si poiščem nekaj, za kar je vredno živeti, je:

7	6	5	4	3	2	1
zelo velika			srednje			zelo majhna

18. Moje življenje je:

7	6	5	4	3	2	1
v mojih rokah in ga sam usmerjam			srednje			zunaj moje kontrole in pod vplivom zunanjih dejavnikov

19. Vsakdanje naloge mi predstavljajo:

7	6	5	4	3	2	1
izvor zadovoljstva			srednje			mučno in dolgočasno dolžnost

20. Do sedaj:

1	2	3	4	5	6	7
še nisem našel svojega življenjskega cilja			srednje			sem si našel jasne in zadovoljujoče cilje v v življenju

Vrednotenje: Seštej obkrožene točke.

DEL B

Dopolni stavke. Delaj hitro in napiši tisto, kar ti najprej pade na misel.

Bolj od vsega si želim _____

Moje življenje je _____

Upam, da mi bo uspelo _____

Dosegel sem _____

Največ, kar lahko pričakujem _____

Najhujša stvar _____

Ves smisel mojega življenja _____

Dolgočasi me _____

Smrt je _____

Trenutno mi uspeva _____

Bolezen in trpljenje _____

Življenje se mi zdi _____

Misel na samomor _____

DEL C

Podrobno opišite svoje cilje, pričakovanja in želje, ki jih imate v življenju. Kako daleč ste se že približali njihovi izpolnitvi?

OPOMBA: Dela B in C zahtevata kvalitativno analizo.

Delovni list 3

Temeljne predpostavke logoterapije

NALOGE

Spodaj je navedenih nekaj trditev, ki predstavljajo temeljne predpostavke logoterapije. Sledijo misli znanih osebnosti, ki ilustrirajo posamezne trditve.

1. Preberi misli in jih poveži s trditvami.
2. Komentiraj in ovrednoti Franklovo logoterapijo; oblikuj lastna mnenja in stališča.
3. Analiziraj in interpretiraj (v kontekstu logoterapije) rezultat na vseh treh delih lestvice življenjskih ciljev.

TRDITVE

1. ISKANJE ŽIVLJENJSKEGA SMISLA JE GLAVNA NALOGA VSAKEGA ČLOVEKA.
2. EKSISTENCIALNI VAKUUM NI PATOLOGIJA, AMPAK DUŠEVNA KRIZA, KI SE KAŽE V MALODUŠJU, OBČUTJIH PRAZNINE IN NEIZPOLNJENOSTI, STRAHU PRED PRIHODNOSTJO.
3. EKSISTENCIALNI VAKUUM SE KAŽE V RAZLIČNIH MASKAH IN PREOBLEKAH. VČASIH FRUSTRIRANO TEŽNJO PO SMISLU NADOMESTI TEŽNJA PO MOČI.
4. SMISEL JE TUDI V PRETEKLOSTI IN MINEVANJU.
5. SMISEL MORA POISKATI VSAK SAM. NI SPLOŠNEGA SMISLA, KI BI BIL ENAK ZA VSE.

MISLI

1. Nikoli se ne naveličam dopovedovati: edini resnično prehodni vidiki življenja so možnosti. Kakor hitro pa se uresničijo, postanejo resničnost, izročene so preteklosti, kjer so varne, zavarovane pred minljivostjo. V preteklosti namreč ni nič izgubljeno, vse je nepreklicno spravljeno. Namesto možnosti pred seboj ima star človek resničnost v svoji preteklosti: resničnost opravljenih del, ljubezni, trpljenja. Z uresničevanjem možnosti, ki jih človeku ponuja življenje, zgradi spomenik svojega bivanja, ki mu osmišlja življenje v starih letih. (V. Frankl)
2. Edina stvar na svetu, za katero ni odpuščanja, je dolgčas. (O. Wilde)
3. Trpel sem za nekakšno obliko tesnobe, ki je obstajala v tem, da nisem zaupal ne v bližnjo ne v daljno prihodnost. (A. Moravia)
4. Človekova duševnost, skupaj s svojim hrepenenjem po smislu in trpljenjem, je vendarle za človeka najlepša in najvišja resničnost ... Kdor premišlja o tem, ali je vredno živeti ali ne, odgovarja na temeljno vprašanje filozofije. (A. Camus)
5. Kdor tega ni občutil na lastni koži, ne more razumeti, kaj je otožnost ... Imel sem občutek pošastne osamljenosti. Med menoj in ljudmi in življenjem je nenehno zijal širok prepad. Ni mi bilo mar, če se je pripetila huda nesreča ali če so v časopisih pisali o pomembnih rečeh. Praznovali so praznike, pokopavali mrtvece, pripravljali semnje, igrali koncerte – čemu? Za koga? Ušel sem ven, pohajkoval

po gozdovih, gričih in deželnih cestah, okoli mene so v živi žalosti molčali travniki, drevesa, njive, me opazovali tiho in proseče in mi hoteli nekaj povedati, se mi približati, me pozdraviti. Pa so samo bežali pred menoj in niso mogli izdaviti besedice in razumel sem njihovo trpljenje, zakaj odrešiti jih nisem mogel. (H. Hesse)

6. Človeštvo je obsojeno na večno nihanje med skrajnostima stiske in dolgčasa. (Schopenhauer)
7. Delo ni nič bolj spoštovanja vredno kakor alkohol in služi prav istemu namenu: samo zmoti duha, povzroči, da človek pozabi samega sebe. Delo je mamilo, to je vse. Ponižujoče je, da ljudje niso zmožni živeti brez mamil, trezno, ponižujoče je, da nimajo toliko poguma in ne gledajo sveta in sebe takih, kakor v resnici so. Morajo se zastrupljati z delom. To je neumno. Evangelij dela je samo evangelij neumnosti in strahu. Delo je lahko molitev; lahko pa je tudi skrivanje glave v pesek, delo pomeni tudi vzdigovati tak hrup in prah, da človek ne more slišati samega sebe, ko govor, ali videti lastne roke pred svojim obrazom. Nič čudnega, da so veliki podjetniki tako navdušeni za delo. Če bi prenehali delati, bi opazili, da jih sploh ni, in to večine izmed njih. Samo luknje v zraku, to je vse. (A. Huxley)
8. Ne upamo si priznati, da je skoraj vse, kar počnemo (religija, znanost, umetnost, filozofija, pripovedovanje zgodb), oblika pospravljanja ali obvladovanja nereda. Če bi si to priznali, bi se odrekli upanju, da ima življenje smisel, ki sega da odkriti (v nasprotju s smislom, ki ga je treba šele ustvariti). (E. Flisar)
9. Pomislimo na primer na „nedeljsko nevrozo“, tisto vrsto depresije, ki se loteva ljudi, ko se zavejo, da iz njihovega življenja izgine zadovoljstvo, ko se konča naglica razgibanega tedna in se pokaže praznina v njih samih. Vzrok za nemalo samomorov lahko najdemo v tej bivanjski praznoti. Tako razširjeni pojavi kot alkoholizem in mladoletno prestopništvo ne bi bili razumljivi, če ne bi na njihovem dnu prepoznali bivanjske praznote. Isto velja za krize starajočih se ljudi. (V. Frankl)
10. Smisel življenja se razlikuje od človeka do človeka, iz dneva v dan in iz ure v uro. Zato tudi ni v ospredju smisel življenja na splošno, ampak poseben smisel življenja neke osebe v danem trenutku. Če bi vprašanje zastavili na splošno, bi se dalo primerjati z vprašanjem šahovskemu prvaku: “Povejte mi, mojster, katera poteza je najboljša na svetu?” Kratko malo ni najboljše ali celo samo dobre poteze izven določenega položaja v igri in določene osebnosti igralčevega nasprotnika. Isto velja za človeško bivanje. Ne smemo iskati abstraktnega smisla življenja. (V. Frankl)

Delovni list 4

Različni pogledi na smisel življenja

NALOGE

Spodaj je najprej navedenih nekaj trditev, ki se nanašajo na možne poglede na smisel življenja. Sledijo odlomki iz del znanih osebnosti, ki ilustrirajo te poglede.

1. Preberi misli in jih poveži s trditvami.
2. Preuči in kritično ovrednoti različne možne poglede na smisel življenja.
3. Poskušaj izbrati naravnanost, ki je tebi osebno najbliže; navajaj argumente in protiargumente.

TRDITVE

1. SMISEL JE V SPREJETJU IN UŽIVANJU ŽIVLJENJA, KAKRŠNO JE (POZITIVNA NARAVNANOST).
2. SMISEL ŽIVLJENJA JE V TEM, DA SE ZAVEŠ LASTNIH OMEJITEV IN V OKVIRU TEH DELUJEŠ NA NAJBOLJŠI MOŽEN NAČIN.
3. SMISEL ŽIVLJENJA JE ČIM VEČ DOŽIVETI.
4. SMISEL ŽIVLJENJA JE V LJUBEZNI.
5. ŽIVLJENJE NIMA SMISLA.
6. SMISEL ŽIVLJENJA JE V DROBNIH STVAREH, TRENUTKIH.
7. POGOJ ZA NAJDENJE SMISLA JE SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE.

MISLI

1. Bog, nakloni mi mirnost, da bom lahko prenašal tisto, česar ni mogoče spremeniti, pogum, da bom spreminjal tisto, kar zmorem in modrost, da bom znal ločevati prvo od drugega. (cesar M. Avrelij; R. Tagore)
2. Draga duša, ne prizadevaj si za nesmrtno življenje, pač pa zdaj izčrpaj vse, kar je mogoče. (Pindar)
3. Zato sem dal ime Bog vsemu tistemu, kar ljubim. (A. Gide)
4. Kot blisk življenje naše zagori in traja le, dokler ga uzro oči.
   Neba in zemlje večen je obraz in ne spreminja ga bežeči čas.
   Sreča – nesreča: ni usodi mar, kaj nam v menjavi časa je njen dar.
   Polna je vina čaša pred teboj. Kaj vendar čakaš še? Izpij napoj! (Li Taipo)
5. Dolga leta sem bil pravi nevrotik. Neprestano me je kaj skrbelo, bil sem potrt in sebičen. Vsi so mi prigovarjali, naj se vendar spremenim. In vsi so ponavljali, kako da sem živčen. Bil sem užaljen; drugič pa sem se spet strinjal z njimi in se hotel spremeniti. A preprosto se nisem mogel, naj sem še tako poskušal. Najbolj pa me je bolelo, da mi je tudi moj najboljši prijatelj ves čas dopovedoval, kako sem živčen. Tudi on je vztrajal, naj se spremenim. In tudi z njim sem se strinjal in celo nisem bil užaljen. Počutil sem se nemočnega in kakor v pasti. Potem pa mi je nekega dne rekel: "Nikar se ne spremeni; ostani tak, kot si. Res ni pomembno, ali se spremeniš ali ne. Rad te imam prav takšnega, kakršen si; ne morem si kaj, da te ne bi imel rad." Te besede so zvenele mojim ušesom kot glasba: "Nikar se ne spremeni. Nikar se ne spremeni ... Rad te imam." In sem se pomiril. Kar oživel sem. In – o, neverjetni čudež – spremenil sem se! (A. de Mello)

6. Vstal je, stopil k oknu in pogledal navzgor, kjer so bile med bežečimi oblaki vsepovsod proge temno jasnega nočnega neba, posutega z zvezdami. Pokazal je proti nebu. „Poglej," je rekel, „to pokrajino oblakov z njenimi nebeškimi progami! Na prvi pogled bi človek mislil, da je globina tam, kjer je najtemnejše, takoj pa opaziš, da so to temno in mehko samo oblaki in da se vesoljstvo s svojo globino začenja šele ob robovih in v fjordih tega pogorja oblakov in da se pogreza v neskončnost, ki v nji visijo zvezde, slovesne, in za nas, ljudi, najvišje prispodobe jasnine in neba. Ni tam globine sveta in njegovih skrivnosti, kjer so oblaki in črnina, globina je v čistem in vedrem. (H. Hesse)
7. Bila je pomlad, ko sem šel na travnik vijolic nabirat: travnik je bil tako sladak, da sem na njem prespal vso noč. (J. no Akahito)
8. Življenje je odvečno, tudi smrt je odvečna, človek je ujet v svoje telo, v sedanjost, obsojen na bivanje, ki je povsem naključno in brez razloga. (J. P. Sartre)
9. Zakaj toliko bivanj, zgrešenih in trmasto znova začetih in znova zgrešenih, podobnih nerodnemu prizadevanju žuželke, ki je padla na hrbet?. Vse, kar biva, se rodi brez razloga, se nadaljuje zaradi šibkosti in umre po naključju. (J. P. Sartre)
10. Ljubezen je edina smiselna stvar v tem nesmiselnem času. (H. Habe)
11. Mogoče sem nor, sem neredko pomislil, mogoče nisem kakor drugi ljudje? Vendar sem tudi zmogel delati vse, kar so zmogli drugi, če sem bil le malo priden in če sem se potrudil. Samo nečesa nisem zmogel: iztrgati si nekje v meni skriti cilj in ga kjer koli že naslikati predse, kakor so to delali drugi, ki so natanko vedeli, da hočejo postati profesor ali sodnik, zdravnik ali umetnik, kako dolgo bo to trajalo in kakšne prednosti jim bo prineslo. Tega nisem mogel. Mogoče bom tudi jaz kdaj kaj takega, sem si mislil, a kako naj bi to vedel. Mogoče bom moral tudi jaz iskati in iskati še naprej, cela leta, in ne bo iz mene nič in ne bom prišel na noben cilj ... In vendar je bila ta pot zelo dobra in vendar ptič v mojih prsih ni umrl. Toda kakšna pot je to bila! Moral sem iti skozi toliko neumnosti, pregreh, zablod, gnusa, razočaranja in klavrnosti, da bi naposled spet postal otrok in bi lahko začel spet nanovo. Toda bilo je prav tako, moje srce temu pritrjuje, moje oči se smejijo temu. Moral sem doživeti obup, moral sem zdrsniti prav do najbolj nore vseh misli, do misli na samomor, da bi lahko doživel milost, da bi lahko spet dojel Om, da bi spet prav spal in se mogel prav zbuditi. Moral sem postati norec, da bi spet našel Atmana v sebi. Moral sem grešiti, da bi lahko znova živel. Kam me še more voditi moja pot? Norčevaje, ta pot, v zavojih speljana, speljana je najbrž v krogu. Naj gre, kakor hoče, jaz bom hodil po njej. (H. Hesse)
12. Življenja ne mojstrimo z voljo in nameni. Življenje je vprašanje živcev in vlaken in počasi rastočih celic, v katerih se skrivajo misli in sanjajo strasti. Lahko si domišljaš, da si varen in sodiš, da si močan. Toda naključni barvni odtenek v sobi ali na jutranjem nebu, poseben vonj, ki si ga nekoč ljubil in nosi s seboj rahle spomine, vrstica pozabljene pesmi, ki ti pride spet na misel, nekaj taktov glasbe, ki je že dolgo nisi igral - od takih stvari je odvisno naše življenje. (O. Wilde)
13. Otrok: še ena zavest, ponorela lučka, ki bo frfotala naokrog, se zaletavala ob zidove in ne bo več mogla uiti. (J. P. Sartre)
14. Če izpolnjuješ trenutke s tem, kar je že bilo, z usedlino preteklih dogodkov in misli, pa s tistim, kar misliš, da bo, ali bi rad, da bi bilo, je vsak trenutek izpolnjen, v njem ni več prostora, ni brazde, v katero bi lahko padlo seme in vzklilo. (E. Flisar)
15. Njegova stvar je najti svojo usodo, ne katero koli, in jo preživeti v sebi do kraja, cel in nezlomljen. Vse drugo je polovično, je beg nazaj v množico, je prilagoditev in strah pred svojo notranjostjo ... Kajti v tem, ko se poskuša človek uresničiti s pomočjo darov, ki mu jih je podelila narava, dela največ, ker more in edino smiselno, kar zna. Zato sem ti večkrat govoril: ne poskušaj posnemati misleca ali asketa, temveč bodi to, kar si. (H. Hesse)

Delovni list 5

Psihološka analiza junakov romana

NALOGA

Pred teboj so odlomki iz romana Evalda Flisarja Noro življenje, v katerem šestnajstletna dijakinja Maja in štiridesetletni svetovno priznani fotograf Henrik zaljubljena potujeta po Grčiji. Navedeni so opisi Maje in Henrika s strani avtorja zgodbe, razmišljanja enega in drugega (v prvi osebi) ter dialogi med njima. ANALIZIRAJ OSEBNOST MAJE IN HENRIKA IN POJASNI RAZLIKO V NJUNEM ODNOSU DO SVETA IN ŽIVLJENJA.

Odlomki iz romana

HENRIK

Ne upamo si priznati, da je skoraj vse, kar počnemo (religija, znanost, umetnost, filozofija, pripovedovanje zgodb) oblika pospravljanja ali obvladovanja nereda. Če bi si to priznali, bi se odrekli upanju, da ima življenje smisel, ki sega da odkriti (v nasprotju s smislom, ki ga je treba šele ustvariti).
Zato ob presledkih odpremo predale in odvržemo vse, kar mislimo, da lahko pogrešamo (pisma, ki nam nič ne pomenijo, spominke, ki so izgubili sentimentalno vrednost, obleke, ki jih ne nosimo več). Potem pobrišemo prah in se počutimo manj obteženi, več prostora imamo. Obenem čutimo, da smo v življenju zaključili neko poglavje in začenjamo novo.
Seveda nazadnje sprevidimo, da je to samo trik in da nas pekli drugačen nered: odsotnost ritma v duši; prepričanje, da bi morali vedeti, pa ne vemo; da bi morali stopati trdno, ne se majati kot pijanci; da bi skratka morali vedeti, kaj hočemo. In kdo smo.
Takrat nas pograbi panika: odletimo ven in začnemo iskati odgovore; zvezde, ki bi nam kazale pot; ograje, ki bi nam izravnale hojo; cilje, ki bi nas napolnili z energijo. Zaželimo si, da bi bila pot le ena (ne pa ena od mnogih), da bi bilo življenje enosmerno, ne pa motna voda s tokovi, ki nas lahko vsak hip spodnesejo.
Zamika nas, da bi segli v vodo in zajeli z vedrom in se prepričali, da je voda v vedru edina voda; potem bi nas nehal mučiti strah, da bomo lepega dne utonili.
Strah pred neredom je strah pred zasedami usode, pred potmi, na katerih bi se lahko spotaknil, in pred dnevi, v katerih ne bi moge že iz jutra razbrati vsebine večera.
Sla po redukciji nereda v red je psihična nuja ... Ko nas popade želja, da bi se fiksirali v kaosu, potrebujemo os, ki bi nered centrirala, okoli česar bi se nam življenje vrtelo. Takšna os je lahko marsikaj: Resnica z veliko začetnico, fatalizem, politična dogma, denar, seks, poklicne ambicije. Vse, kar nam v trenutku panike lahko služi kot "smisel življenja".

MAJA

Maja še ni izgubila iluzije, da je življenje večno; nikamor se ji še ni mudilo. Ni je motilo, če je visela v praznem, saj je zapolnjevala praznino z doživljanjem sebe in svojih trenutkov. Znala se je igrati: iz papirnate serviete je znala narediti klobuček, ladjico, ptička ali nanjo napisati pesmico; nikoli se ji ni zdelo, da s tem trati čas. Bila je srečna, če je bila v svojem gozdu in je slišala svet samo kot šum oddaljenega prometa, kot žvižg lokomotive v daljavi, enako srečna pa je bila na vlaku, v gneči ljudi, od koder je videla gozd samo

kot obris na planoti. Rada je imela menjave zornih kotov: skoznje se ji je odpirala globinska perspektiva sveta. Že kot punčka je rada plezala na vrh hriba za gozdom, da bi videla dedkovo hišo od daleč, pomanjšano v hišico, in dedka pred njo kot škratka. Zmeraj je znala poiskati zorni kot, ki ji je razkril znani svet na novo.

HENRIK

Prav zato ni mogel nikoli zatreti občutka hladu v svojem srcu, hladne rose ob tleh svoje duše; ves čas ga je spremljal občutek, da tudi ko uspeva, uspeva samo začasno. Nekaj je imel in je izgubil: bolečina izgube. Nekaj si je pridobil: bolečina strahu pred izgubo. Nekdo ga je ljubil: bolečina strahu, da ga ne ljubi zares, da ga ne ljubi dovolj. Nekoga je ljubil: bolečina strahu, da bo ljubljeni to izkoristil. (Včasih je nosil bolečino kot krznen plašč, prezirljiv do tistih, ki so trpeli manj, ki so se oblačili bolj poceni.)

Bil je prepričan, da je nosilec konflikta med razumom in nagoni, med duhom in telesom, med zavestjo in podzavestjo. Da je angel, ki jezdi nevarno zver. Ta zver je imela sicer energijo, brez katere bi bil mlahava lutka, vendar je verjel brez pridržkov, da lahko uporabi to energijo sebi v prid samo, če zver ukroti, če jo strenira kot cirkuškega leva in poči z bičem, kadar koli se lev razjezi. Ni si dovolj zaupal, da bi odložil bič in počakal, da vidi, kaj se bo zgodilo. Ni mogel verjeti, da se ne bi zgodilo nič groznega. Njegov duh je bil zavezan treznosti, dolgoročnosti, delu, doseganju ciljev, premagovanju ovir, uveljavljanju. Vse to je spremljal občutek krivde, ki je bil pogonska sila njegovih dejanj. Ego mu ni dovolil razmišljati o možnostih življenja, ki ne bi bilo motivira

Nikoli ni ničesar prebral brez občutka, da mora imeti od branja korist, ali stopil v cerkev, v knjižnico, v galerijo, v muzej brez razločno prisotne zavesti, da mora izkoristiti priložnost za intelektualni, moralni ali estetski dvig. Zmeraj je moral imeti vzrok, preden je naredil korak, pa tudi za odločitev, da ga ne bo naredil; drugače se je počutil krivega.

Henrik je svobodo enačil s premikom v duši, s prebliskom v notranjosti, ki počisti nered in postavi vse stvari tja, kamor sodijo. Svoboden bi bil, ko ne bi imel več občutka, da mora svet urejati. Ni si mogel predstavljati svobode v tem, da svet je in da je takšen, kakršen je.

MAJA

Maja je živela (in to je najbolj vznemirjalo očeta, mamo in učitelje) brez občutka dolžnosti, brez zavesti, da je treba kaj storiti pač zato, ker je treba, in ne zato, ker se ji ljubi. Ponavadi se je lotila vsakega opravila šele potem, ko jo je pritegnilo. To seveda ni pomenilo, da je živela lenuharsko in nečedno, saj so jo mikale predvsem pozitivne stvari; šivanje oblek, učenje angleščine, slikanje, fotografiranje, čiščenje stanovanja. A tudi seks.

Predvsem pa se je rada sprehajala, brala in poslušala glasbo. Najbolj srečna je bila, kadar je lahko samo "ždela" (po očetovih besedah) in (po maminih besedah) "strmela v luft".

"Kako da ti ni dolgčas?" se je čudila mama.

Dolgčas je za Majo pomenil, da se je čas podaljšal, več ga je bilo. S tem pa je bil povezan občutek, da ji ni treba nikamor in da je vseeno, kaj počne. Lahko si je, brez občutka, da zapravlja čas, ogledovala prste na nogi ali črte na dlani; lahko je prisluškovala bitju srca, tišini, šumljanju vetra v krošnjah. Lahko je spala dva dni in sanjala čudovite sanje.

MAJA IN HENRIK

Pri Henriku je "pot v neznano" nekaj drugega kot pri Maji: ona se zliva skozi prostor in čas kot voda, slepo, vendar z občutkom za obliko tal. Henrik pa se premakne šele takrat, ko že ve, kam hoče priti.

ko že ima okvir. Zdi se, da Henrik živi kot voda, ki se zliva iz posode v posodo, prizadevajoč si, da ne bi niti kapljica padla mimo.
Kjer se je njemu zdelo, da je treba, je ona vtrajala, da ni treba. Kjer se je on zarinil v kaj kot s kremplji v hrbet, je bil njen odnos kajmebriga. Kjer se je on pogreznil, se je ona dvignila. Kjer je on predlagal resnobo in pomenljivost, se je ona režala. Kjer je bil globok in razumniški, je bila ona posmehljiva. Kjer je on pograbil, se je ona izmaknila.
Tam pa, kjer je njega zaneslo in se je oprijel vsega, da ne bi izgubil tal pod nogami, se je ona sprostila, zaprla oči in se prepustila.
Ko so nekega zen mojstra vprašali, kaj je svoboda, jim je pokazal šopek rož. Henrik bi v tem videl simbolično kretnjo in bi odšel prepričan, da je mojster rekel: svoboda je kot šopek rož. Samo Maja bi vedela, da je rekel: svoboda je šopek rož.
(Izgubili smo korenine, izgubili smo neposredno povezanost z zemljo, iz katere smo vzklili. Zapustili smo otroško nedolžnost in se podali v skonstruirano resničnost tehnološke civilizacije.)

HENRIK

Maja je Henriku od zadaj z dlanmi pokrila oči in rekla: "Ugani, kdo je."
"Ne vem," je rekel.
"Eden od grških bogov."
"Kateri?"
"Bog, ki te mika, čeprav se ga grozno bojiš. Bog, ki ne misli na jutri, ampak pleše in pije in se ljubi do onemoglosti. Majin bog."
"Dioniz?" je vprašal.
"Tako mu je ime? Nisem vedela."
Tedaj je Henrik odmaknil njene roke z oči, se obrnil in jo objel. Čeprav je že večkrat začutil, da so mu Majo podarili bogovi, se je šele v tistem trenutku zavedel, da je to res v globokem, eksistencialnem pomenu: poslali so mu jo kot vabo, da bi ga speljala s poti, ki ni peljala nikamor, nazaj na pot življenja.
"Vodi me," je rekel.
"Predaj se mi," je odvrnila.
Prižel jo je k sebi, z njo pa se je oklenil divjega upanja, da se lahko še enkrat odpravi po svetu, vendar ne več z Apolonom kot iskalec miru in smisla in skladnosti in odgovorov na vprašanja (kot grešnik, ki bi se rad spokoril), ampak kot iskalec življenjske ekstaze, kot plesalec ponorelih plesov, igralec na srečo, ki mu je vseeno, kakšen bo izid.
Pomislil je: ne bom več spoznaval sebe, spoznaval bom svet. Ne bom več opazoval in slikal ljudi, stal ob strani, pridružil se jim bom in z njimi živel, živel, dokler še lahko živim: jokal bom, klel, lomastil, se veselil z Dionizom, ki ni bog klasičnih stebrov in mrtve lepote, ampak bog žive vlage v naravi: sokov, sperme, krvi. Bog skrivnostne in neukrotljive plime, ki nam vdira na kopno, kjer se počutimo varni.
Življenje je zadehtelo in ga zamikalo.
Pogledal je travno bilko in si rekel, ganjen do solz: "O, trava!"
Ozrl se je čez morje in si rekel: "Morje, o morje, to ni mogoče."
Ozrl se je po Maji in rekel na glas: "Maja, o Maja, to ni mogoče, si ti res Maja?"
Zazdelo se mu je, da je vendarle našel, kar je iskal: sredi življenja – novo življenje.

(Flisar, Evald (1998). Noro življenje. Murska Sobota: Pomurska založba)

Učna tema: TEORIJA ATRIBUCIJE

Jasna Vesel

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo teorijo atribucije in negativni atribucijski slog, ju povežejo z lastnimi izkušnjami in razvijajo lastno metakognicijo.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne teme učenec zna:

- ❒ *opisati teorijo atribucije (Rotter) in negativni atribucijski slog (Seligman),*
- ❒ *pojasniti vrste atribucij (notranje, zunanje, stalne, začasne, globalne specifične),*
- ❒ *na primeru analizirati vrsto atribucije,*
- ❒ *oceniti vpliv atribucijskega sloga na motivacijo in osebnost,*
- ❒ *bolje razumeti sebe in druge ljudi.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, delo z besedilom in pisanjem, samorefleksija, samoeksploracija, priklic in analiza lastnih izkušenj, metakognicija

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, delo v dvojicah

Teoretski okvir

Po izvedbi aktivnosti je smiselno učencem v obliki razlage:

- ❒ razložiti Rotterjevo teorijo atribucije,
- ❒ na primeru analizirati vrste atribucij,
- ❒ pojasniti pozitivno in negativno mišljenje s pomočjo teorije atribucij.

Viri in nadaljnje branje

Shapiro, D. (1996). Konflikt in komunikacija. Vodnik skozi labirint obvladovanja konfliktov. Ljubljana: Open Society Institute – Slovenia.

Myers, D. G. (1996). Exploring Psychology. New York: Worth Publishers.

Musek, J. (1982). Psihologija osebnosti. Ljubljana:DDU Univerzum.

Musek, J., Pečjak V. (1995). Psihologija. Ljubljana: Educy.

http://www.mindpub.com/art258.htm

Gradivo in pripomočki

delovni list To se mi je zgodilo, ker ...

Strategija poučevanja

I. del: Učencem razdelimo delovni list To se mi je zgodilo, ker ... in jih motiviramo, da odgovarjajo čim bolj spontano. Ko napišejo svoje odgovore na prvo in drugo nalogo, si poiščejo sošolca in dvojicah primerjajo odgovore.

II. del: S pomočjo tabele atribucije vzrokov v dvojicah analizirajo svoje odgovore in odgovore sošolca ter ocenijo, ali gre za pozitivni ali negativni atribucijski slog.

Pogovor

Aktivnost lahko končamo s skupnim pogovorom z učenci ob naslednjih vprašanjih:

- ❒ Ali so našli več možnih "razmišljanj" za obe situaciji?

- ❒ Katere vzroke so napisali kot najbolj verjetne?
- ❒ Ali sta se s sošolcem strinjala o tem, v kateri atribucijski slog spadata vajina odgovora?
- ❒ Ali lahko povežejo to aktivnost s kako situacijo iz svojega življenja?
- ❒ Kaoliko učencev je imelo pokazalo pozitivni/ negativni atribucijski slog?
- ❒ Zakaj je pozitivno mišljenje bolj koristno za posameznika?
- ❒ Zakaj je razvijanje pozitivnega mišljenja (pozitivnega atribucijskega sloga) pomembno za učence?

Alternativni didaktični prijemi

Učenci si lahko zamislijo podobne situacije iz svojega življenja, jih ilustrirajo in poiščejo atribucije vzrokov, ki sodijo v pozitivni atribucijski slog. Lepo oblikovane, duhovite izdelke ocenimo ali jih obesimo na stene v razredu.

Opombe

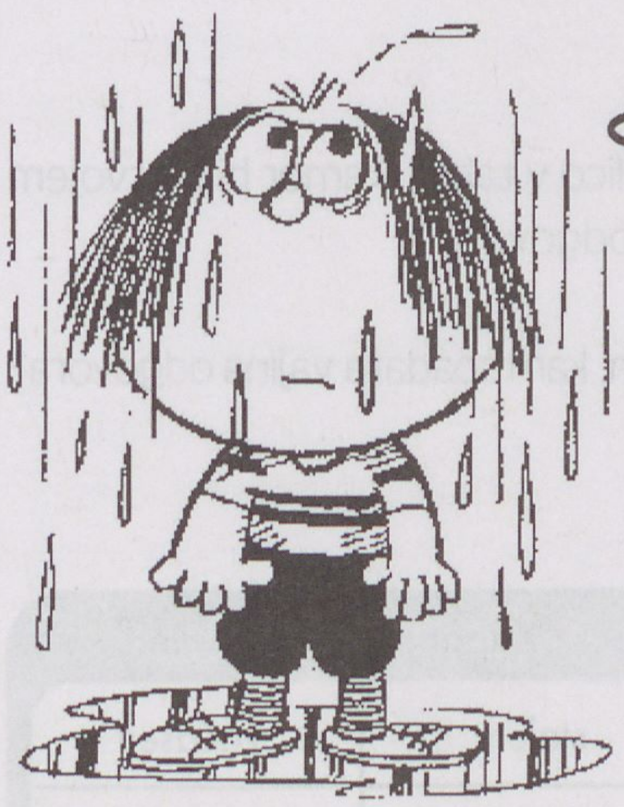
Aktivnost je dovolj kratka, da jo lahko izvedemo med razlago kognitivnih teorij osebnosti, možno pa jo je uporabiti tudi pri temi stresa, frustracije, osebnostne čvrstosti.

Delovni list

To se mi je zgodilo, ker ...

1. NALOGA

Spodnja slika prikazuje šolarja, ki ga je skupina sošolcev v razredu polila z vodo.
Kako po tvojem mnenju razmišlja o vzroku, zakaj se mu je to zgodilo? Napiši odgovor v oblaček.



"To se mi je zgodilo, ker... _____

_____

_____

_____"

Svoj odgovor analiziraj glede na spodnjo tabelo in vpiši križec v tisto celico v tabeli, kamor bi po tvojem mnenju sodil tvoj odgovor. Za kateri atribucijski slog gre pri tvojem odgovoru?

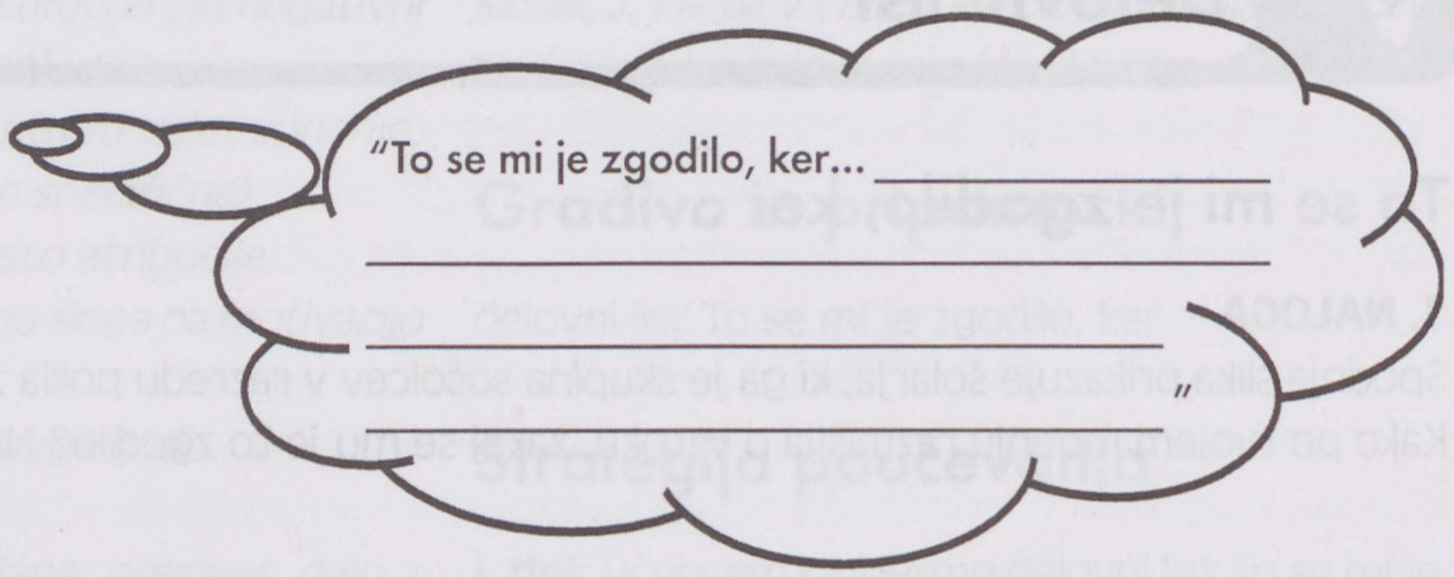
S sošolcem primerjajta analizi svojih odgovorov. Ali se oba strinjata v tem, kam spadata vajina odgovora?

Tabela za določanje vrste atribucije vzoka za dogodek

Vzrok za dogodek je ...	Notranji – internalen		Zunanji – eksternalen	
	stalen	začasen	stalen	začasen
globalen				
specifičen				

2. NALOGA

Na spodnji sliki je prikazana učenka, ki ravnokar razmišlja o tem, zakaj je danes dobila nezadostno oceno pri matematiki. Napiši v oblaček, kakšen vzrok je našla za slabo oceno.



Svoj odgovor analiziraj glede na spodnjo tabelo in vpiši križec v tisto celico v tabeli, kamor bi po tvojem mnenju sodil tvoj odgovor. Za kateri atribucijski slog gre pri tvojem odgovoru?

S sošolcem primerjajta analizi svojih odgovorov. Ali se oba strinjata v tem, kam spadata vajina odgovora?

Tabela za določanje vrste atribucije vzoka za dogodek

Vzrok za dogodek je ...	Notranji – internalen		Zunanji – eksternalen	
	stalen	začasen	stalen	začasen
globalen				
specifičen				

Posameznik v družbenem okolju

Psihologija

Učna tema: KOMUNIKACIJSKA STRUKTURA

Tomaž Vec

Splošni cilj obravnave učne teme

Učenci spoznajo različne tipe komunikacijskih struktur in njihove učinke na skupinsko dinamiko, učijo se bolj učinkovito delovati v različnih komunikacijskih strukturah.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti, opredeliti in opisati različne tipe komunikacijskih struktur (centralizirane: "ipsilon" in "kolo" in decentralizirane: "krog", "veriga" in "mreža popolne povezanosti"),*
- ❒ *navesti, pojasniti in utemeljiti prednosti in pomanjkljivosti posameznih tipov komunikacijskih struktur iz naslednjih vidikov:*
  - *vrste obravnavanega problema (ali je težji ali lažji),*
  - *učinkovitosti (hitrosti pretoka informacij in pravilnosti, oz. točnosti prenosa informacij)*
  - *zadovoljstva članov skupine,*
- ❒ *aplicirati naučeno v realno situacijo (npr. analizirati, interpretirati delovanje sistemov z vidika tipov komunikacijske strukture).*

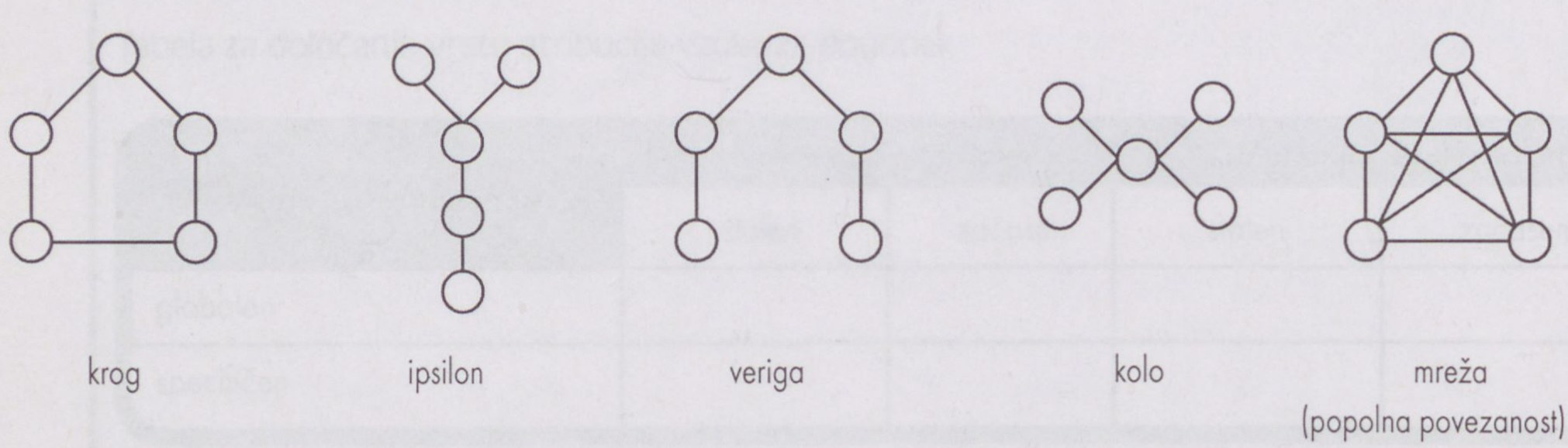
Metode poučevanja: reševanje različnih vrst problemov v različnih vrstah komunikacijskih struktur, pogovor

Oblike poučevanja: delo v skupinah, frontalno

Teoretski okvir

S področjem proučevanja komunikacijske strukture so se začeli sistematično ukvarjati proti koncu štiridesetih let 20. stoletja – znane so zlasti raziskave Leavitta (1949, 1951), ki prvi govori o štirih tipih strukture; krogu, verigi, ipsilonu in kolesu. Z uvajanjem postopka analize interakcijskega procesa se je proučevanje komunikacije čedalje bolj sistematiziralo in prenašalo iz umetnih (laboratorijskih) skupin in pogojev v naravne majhne skupine in organizacije.

Sheme komunikacijskih struktur:



Ob analizi in pregledovanju različnih raziskav, ki so preučevale tipe in delovanje komunikacijskih struktur, so prišli (npr. Shaw) do zaključkov:

- lahko razlikujemo centralizirane (ipsilon in kolo) in decentralizirane tipe (krog in mreža) komunikacijskih struktur,
- če so naloge preproste, je za rešitev potrebno manj časa v centraliziranih komunikacijskih strukturah,
- če so naloge kompleksne, se hitreje rešujejo v decentraliziranih tipih komunikacijskih struktur,
- več sporočil in več aktivnosti je v decentraliziranih tipih komunikacijskih struktur, in sicer ne glede na zahtevnost naloge,
- če so naloge kompleksne, je več napak v centraliziranih strukturah,
- če so naloge preproste, pa je več napak v decentraliziranih komunikacijskih strukturah.

Viri in nadaljnje branje

Johnson, David W., Johnson, Frank P. (1997). Joining together: group theory and group skills. Boston: Allyn & Bacon.

Rot, Nikola (1983). Psihologija grupa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ward, C. D. (1970). Experimental Social Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Gradivo in pripomočki

Učitelj uporabi lastne primere težjih in lažjih nalog za reševanje ali pa uporabi tiste iz prilog 3 in 4, ki so deloma povzete po C. D. Wardu (1970).
Tabela 1 in priloge 1–5.

Strategija poučevanja

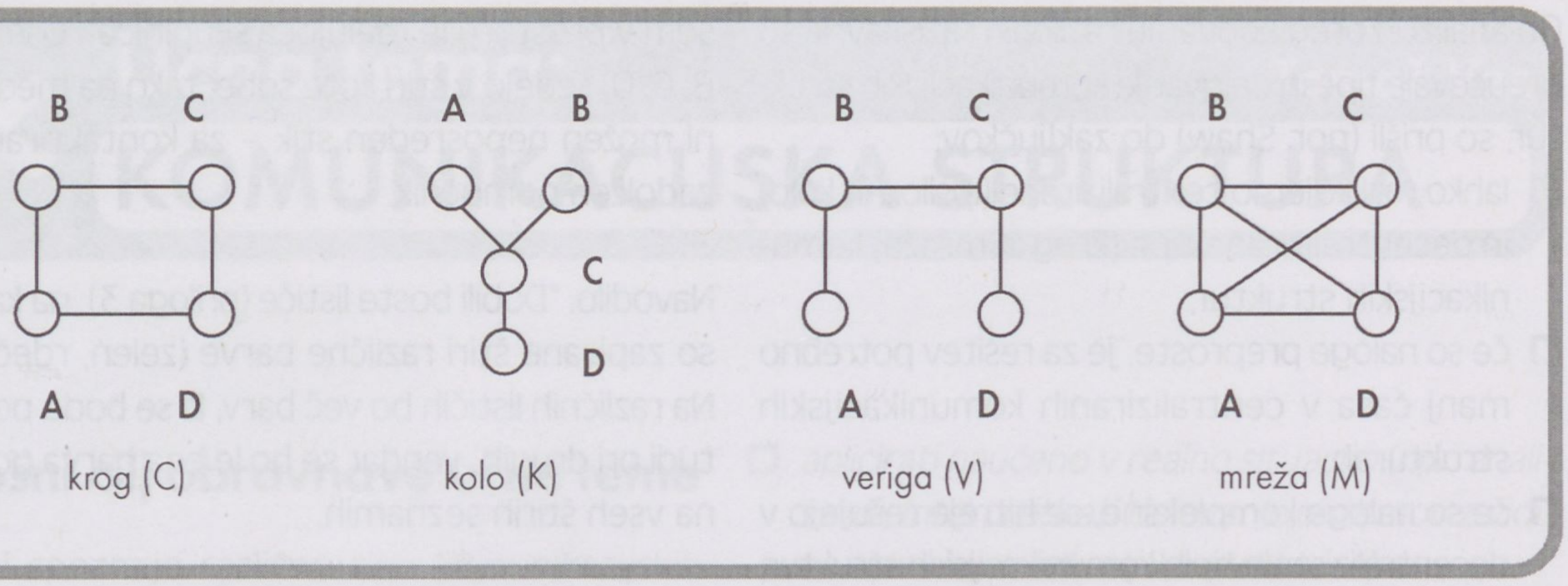
Učitelj potrebuje enega pomočnika in štiri skupinice po štirih učencev, vendar naj bo med poskusom v prostoru le "delujoča skupinica". Osebe (A, B, C, D) sedejo v štiri kote sobe, tako da med njimi ni možen neposreden stik – za kontaktiranje je zadolžen pomočnik.

Navodilo: "Dobili boste lističe (priloga 3), na katerih so zapisane štiri različne barve (zelen, rdeč itd.). Na različnih lističih bo več barv, ki se bodo pojavile tudi pri drugih, vendar se bo le ena barva pojavila na vseh štirih seznamih.

Vaša naloga je, da ugotovite, katera barva je skupna. Med seboj ne smete govoriti, lahko pa si pošiljate napisana sporočila – z lističi, ki so v prilogi 2 in jih med vami prenaša pomočnik. Skupina bo končala nalogo, ko boste vsi štirje (vsak zase) prišli do rešitve in jo sporočili pomočniku. Ko nekdo enkrat sprejme neko rešitev, je ne sme več spremeniti, tudi če v nadaljevanju interakcije ugotovi, da njegova prvotna rešitev ni bila pravilna.

Opravili bomo več poskusov, skupine pa se uvrščajo glede na hitrost in pravilnost rešitev. Ko ena skupina konča z nalogo, njeni člani med seboj ne smejo komunicirati, da bodo zagotovljeni enaki pogoji za vse. Sporočila boste pisali na predložene listke, in sicer tako, da boste označili, kdo pošilja in komu. Vsebina sporočila ni omejena – lahko dajete informacije, postavljate vprašanja ali napišete karkoli želite. Kadar želite poslati napisano sporočilo, ga držite dvignjenega toliko časa, da ga bo pomočnik odnesel."

Med sodelujoče razdelimo še omejitve komuniciranja (priloga 1) – glede na različne oblike komunikacijske strukture, ki jo preizkušamo ("oblika K" za kolo, "oblika C" za krog, "oblika V" za verigo in "oblika M" za mrežo).



Učitelj naj meri čas, ki ga skupina potrebuje, da pride do rešitve. Rezultate naj vnaša v tabelo 1, ki jo nariše na tablo, nato pa se postopek ponovi še za težjo nalogo (iskanje zaklada – priloga 4). Ostali v razredu naj prevzamejo vloge opazovalcev.

Pogovor

Po refleksiji občutkov, doživljenih ob različnih tipih komunikacijskih struktur in različnih nalogah, naj učenci primerjajo med sabo rezultate, npr.:

- težjih in lažjih poskusov; v katerem je bila skupina hitrejša, v katerem je naredila več napak, v katerem je bilo večje zadovoljstvo članov, prepoznavanje vodje itd.,
- različnih komunikacijskih struktur; ponovno hitrost, napake, zadovoljstvo, prepoznavanje vodje itd.,
- rezultate naj primerjajo s tistimi, ki so podani v teoretičnem razdelku.

Ob koncu naj učenci razmislijo o pomenu naučenega za vsakdanje življenjske situacije.

Alternativni didaktični prijemi

Učitelj lahko z dobro pripravo in ob poprejšnjem preizkusu izvaja vajo v dveh ali celo treh skupinah hkrati; seveda ob tem potrebuje tri pomočnike – za vsako skupino svojega, v pomoč pa mu je lahko še en, ki meri čas, beleži podatke v tabelo ipd.

Izhodišče za izvedbo zaključkov o prednostih in pomanjkljivostih različnih vrst komunikacijskih struktur je lahko poleg opisane vaje pogovor o prenosu informacij v policiji, šoli, doma, med prijatelji, partnerji, pri operaciji ipd.

Opomba

V nekaterih skupinah se reševanje problema "skriti zaklad" zavleče (več kot 30 minut), zato ob časovni omejenosti uporabimo lasten, manj "težak" problem, lahko pa reševanje tudi prekinemo, preden skupina pride do rešitve.

Priloga 1: Omejitve v komunikaciji

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika C)

V okviru tega poskusa si v skupini član **A**.
Komuniciraš lahko le s članoma **B** in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika V)

V okviru tega poskusa si v skupini član **A**.
Komuniciraš lahko le s članom **B**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika C)

V okviru tega poskusa si v skupini član **B**.
Komuniciraš lahko le s članoma **A** in **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika V)

V okviru tega poskusa si v skupini član **B**.
Komuniciraš lahko le s članoma **A** in **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika C)

V okviru tega poskusa si v skupini član **C**.
Komuniciraš lahko le s članoma **B** in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika V)

V okviru tega poskusa si v skupini član **C**.
Komuniciraš lahko le s članoma **B** in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika C)

V okviru tega poskusa si v skupini član **D**.
Komuniciraš lahko le s članoma **A** in **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika V)

V okviru tega poskusa si v skupini član **D**.
Komuniciraš lahko le s članom **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika K)

V okviru tega poskusa si v skupini član **A**.
Komuniciraš lahko le s članom **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika M)

V okviru tega poskusa si v skupini član **A**.
Komuniciraš lahko s člani **B**, **C** in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika K)

V okviru tega poskusa si v skupini član **B**.
Komuniciraš lahko le s članom **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika M)

V okviru tega poskusa si v skupini član **B**.
Komuniciraš lahko s člani **A**, C in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika K)

V okviru tega poskusa si v skupini član **C**.
Komuniciraš lahko s članl **A**, **B** in **D**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika M)

V okviru tega poskusa si v skupini član C.
Komuniciraš lahko s člani A, B in D.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika K)

V okviru tega poskusa si v skupini član **D**.
Komuniciraš lahko le s članom **C**.

OMEJITVE V KOMUNIKACIJI (oblika M)

V okviru tega poskusa si v skupini član D.
Komuniciraš lahko s člani A, B in C.

Priloga 2: Lističi za sporočila

LISTEK ZA SPOROČILO

K ČLANU: _____

OD ČLANA: _____

SPOROČILO:

LISTEK ZA SPOROČILO

K ČLANU: _____

OD ČLANA: _____

SPOROČILO:

LISTEK ZA SPOROČILO

K ČLANU: _____

OD ČLANA: _____

SPOROČILO:

LISTEK ZA SPOROČILO

K ČLANU: _____

OD ČLANA: _____

SPOROČILO:

Priloga 3: Lističi za prvi poskus (člani morajo ugotoviti, katera barva je napisana pri vseh članih)

Poskus 1
Član **A**

ZELENA
MODRA
ORANŽNA
RUMENA

Poskus 1
Član **B**

RDEČA
ZELENA
RUMENA
MODRA

Poskus 1
Član **C**

ORANŽNA
MODRA
ZELENA
RDEČA

Poskus 1
Član **D**

RUMENA ORANŽNA
RDEČA
ZELENA

Priloga 4: Lističi za drugi poskus (člani morajo priti do zaklada)

Priloga 5: Vprašalnik za evalvacijo

1. Zapišite, prosim, vašo identifikacijsko črko: _____

2. Ali je vaša skupina imela vodjo? Če da, kdo je bil to? _____

3. V kolikšni meri si užival v nalogi? Prosim, označi na skali z X.

prav nič — izredno

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. V kolikšni meri si bil zadovoljen s skupinskim reševanjem tega problema? Prosim, označi na skali z X.

zelo razočaran — zelo zadovoljen

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tabela 1: Uspešnost reševanja problemov:

Poskus	1.	2.	itd.	Vsota
čas (s)				
št. sporočil				
št. napak				

Delovni list

Opiši situacije iz svojega okolja, v katerih se odražajo različni tipi komunikacijskih struktur.

Razmisli in utemelji, katere so možne prednosti in katere pomanjkljivosti tipične komunikacijske strukture v vojski.

Razloži in utemelji, kakšne bi bile možne posledice, če bi se med prijatelji vzpostavila centralizirana komunikacijska struktura.

Razloži in utemelji, kakšne bi bile možne posledice, če bi pri močnem potresu vodja učitelj pri reševanju želel vzpostaviti mrežo popolne povezanosti.

Učna tema: KONFLIKTI

Tomaž Vec

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo in razumejo različne vidike konfliktov v komunikaciji. Usposabljajo se za učinkovitejšo in reševanje medosebnih konfliktov.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti medosebne konflikte v komunikaciji,*
- ❒ *analizirati in predvidevati potek konfliktov v medosebne komunikaciji,*
- ❒ *konstruirati različne definicije konfliktov,*
- ❒ *presoditi možne vzroke, način poteka in posledice konfliktov v komunikaciji,*
- ❒ *identificirati, sestaviti spiske in ovrednotiti pozitivne elemente konfliktov,*
- ❒ *primerjati, analizirati in ovrednotiti lastno videnje možnih načinov reševanja konfliktnih situacij z načini podanimi v literaturi, in s strani drugih sošolcev,*
- ❒ *ovrednotiti in sintetizirati znanja sošolcev o konfliktih,*
- ❒ *aplicirati naučeno v realno situacijo.*

Metode poučevanja: reševanje socialnih primerov, igra vlog, pogovor

Oblike poučevanja: delo v parih, trojkah, frontalna

Teoretski okvir

Kot pravi Rot (1983), v vsaki skupini obstaja določena mera napetosti. Ko postane ta tenzija intenzivna in kadar se nesoglasje manifestira v vidnih in ostrih nasprotjih in spopadih, govorimo o konfliktih v skupini. Konflikt obstoja, kadar pride do borbe nezdružljivih tendenc in delovanja v posamezniku, skupini ... Izvor konfliktov vidi Rot v drugačnosti med posamezniki glede dojemanja, ocen, stališč. Sam konflikt pa se pojavi, ko poskušajo posamezniki to različnost realizirati.

Vendar, kot poudarijo nekateri avtorji, konflikti ne prinašajo le neprijetnosti, ampak so pravzaprav prvi pogoj za spreminjanje. Začetek vsake spremembe je povezan s konfliktom. Deutsch podrobneje govori o pozitivnih značilnostih konfliktov in pravi, da z njihovo pomočjo: opazimo problem, najdemo njegovo rešitev, preprečujejo stagnacijo, spodbujajo radovednost, olajšujejo samospoznavanje, vzpodbujajo spremembe in ojačujejo identiteto tako posameznika kot skupine. Brez konfliktov ni ne funkcionalnega, ne konstruktivnega razvoja. In kot pravi Brajša (1993, str. 202), "se vedemo utopično, če se borimo proti konfliktom. Boriti se moramo za čimbolj kvalitetno delo s konflikti."

Načini reševanja konfliktov po Rotu so različni, npr. glasovanje (ki pa ima dve pomanjkljivosti: ponavadi ni realni odraz resničnih stališč tistih, ki so glasovali, in pogosto ne rešuje konflikta, ki lahko vztraja še naprej), prepričevanje in dogovarjanje, pri čemer vsaka stran nekoliko popusti in se odreče nekaterim svojim prvotno postavljenim zahtevam, razreševanje nasprotij s postopnim, recipročnim popuščanjem in iskanje skupnega cilja, ki bo obema stranema prinesel korist.

Nevarnost mnogih načinov reševanja konfliktov v medosebni komunikaciji je v tem, da so pogosto naravnani v t. i. "igro moči", katere izhod je, da je nekdo "poraženec" (se podredi, umakne, umolkne, navidezno sprejme mnenje drugega itd.), drugi pa je "zmagovalec" (obveljalo je njegovo mnenje, drugi ga ubogajo ...). Tovrstni izhodi vedno pomenijo prevlado in zadovoljstvo nekoga na račun nekoga drugega (zato je npr. glasovanje nerpimeren način reševanja konfliktov). Za razliko od takšnih ponudi Gordon (1989, str. 75) t. i. 6-stopenjski proces reševanja konfliktov, katerega prednost je, da omogoča za obe strani "zmagujoči izhod" iz konfliktne situacije, torej rešitev, v kateri ni poražencev.

Viri in nadaljnje branje

Brajša, Pavao (1993). Menađerska komunikologija. Varaždin: Drip.

Donohue, William A., Kolt, Robert (1992). Managing Interpersonal Conflict. London: Sage Publications.

Gordon, Thomas (1989). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke mladostnike in starše.

Rot, Nikola (1983). Psihologija grupa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Strategija poučevanja

I. del: Učenci se razdelijo v pare (npr. prek interakcijske vaje avtogrami), vsak par naj poišče neko področje (vrednoto, lastnost, značilnost, interesno dejavnost, željo ...), glede katerega sta nasprotujočega mnenja. Njuna naloga je, da poskušata drug drugega prepričati v svoj prav – na kakšen način se bosta prepričevala, je prepuščeno njima. (Navadno mladostniki teže kot pričakujemo, najdejo nekaj, v čemer imajo nasprotno mnenje, zato jih je treba k temu spodbujati in šele če sami res ne najdejo nekega "polja konflikta", pomagamo s predlogi; npr. nasprotujoče stališče glede smrtne kazni, spolnosti pred poroko, evtanazije, preživljanja prostega časa, odnos do denarja ipd. Če tudi ob teh predlogih ne odkrijejo "nasprotnosti", jim rečemo, naj različnost stališč simulirajo in izberejo kar koli, saj je pomembno zgolj to, da bodo vadili prepričevanje (npr. en naj zagovarja, da so psi boljši od mačk ali da je zelena barva lepša od modre).

Po nekaj minutah jih prekinemo in jim damo naslednje navodilo: "Sedaj v parih najdite še eno področje, glede katerega imate nasprotujoče mnenje. Ko ga najdete, pa mora še "prepričevanje" potekati tako, da vedno, preden poveste svoje mnenje, parafrazirate mnenje drugega v paru (z drugimi besedami povzamete povedano), tako da rečete "Če te prav razumem, ti misliš ..." Torej če A reče, da so psi boljši od mačk, ga mora B poslušati do konca, nato pa reče: "Če te prav razumem, ti misliš, da so psi boljši od mačk." Če mu A pritrdi, lahko B nadaljuje s svojim mnenjem, npr.: "Jaz pa mislim, da so mačke boljše, ker ne grizejo in so manj hrupne." Sele, ko B pove do konca, naj A reče: "Če te prav razumem, ti misliš, da so mačke bolj udomačene." Sedaj B ne pritrdi in najprej popravi A, npr.: "Ne, jaz mislim ..." Torej, pravilo je, da mora vedno, preden pove en svoje mnenje, najprej preveriti ali je prav razumel sogovornika, s stavkom: "Če te prav razumem, ti misliš ..."

Ko učenci končajo tudi to vajo, jim rečemo, da bomo priredili še eno tekmovanje parov, in sicer zmaga tisti par, ki bo prvi končal nalogo. Naloga za par je ta, da najprej en močno stisne pesti, drugi pa naj uporabi kakršenkooli način, da bi prvi pesti odprl. Ko to doseže, zamenjata vlogi. Dovoljeni so vsi načini, s katerimi nekoga lahko pripravimo, da bo odprl pesti, prepovedano je le, da bi partnerja poškodovali.

Vajo nadaljujemo, tudi če kakšen par zelo hitro konča, tako da vsi učenci preizkusijo tako vlogo "odpiralca" kot vlogo "stiskalca" pesti.

II. del: Učenci naj se razdelijo v trojke (npr. glede zvrste glasbe, ki jo radi poslušajo), nato jim po-

damo navodilo: "Zamislite si, da na Zemljo prihaja vam zelo dragi vesoljček, ki pa zelo malo ve o življenju na Zemlji. Zaradi tega, ker ga hočete na življenje pri nas dobro vnaprej pripraviti, mu pišete pismo, v katerem mu čim podrobneje razložite:

1. kaj so to konflikti (kako jih sploh zaznamo oz. prepoznamo ter vaša definicija),
2. kateri so možni vzroki konfliktnosti v posamezniku,
3. kateri so možni vzroki konfliktov v skupini,
4. kateri so možni vzroki konfliktov v komunikaciji,
5. kako bi se dalo razdeliti konflikte po določenih značilnostih,
6. katere vse so pozitivne strani konfliktov,
7. kakšni so možni načini reševanja konfliktov. Ker je vesoljček radoveden mu jih naštej čimveč, tistega, ki je po tvojem mnenju najboljši, pa podrobneje opiši (pomagaš si lahko z enim od odigranih primerov)!

Pogovor

I. del: Najprej se z učenci pogovorimo, kakšne strategije so ubrali, da bi pri partnerju odprli pesti. Pustimo jih, da jih naštejejo čim več, nato pa jih vprašamo, kako to, da ni nihče (običajno le zelo redki) uporabil stavek: "Poglej, najprej bom jaz odprl pesti, nato pa jih daj še ti, pa bova skupaj prva končala." Spodbujamo jih k razmišljanju, zakaj v mnogih situacijah – tudi kadar za to ni nobene potrebe – igramo "igre moči" oz. igre "zmagovalcev in poraženčev".

Nato jih spodbudimo, da poiščejo podobnosti med vajo, "odpiranja pesti" in vajo v kateri so odigravali koflik, z obema načinoma komuniciranja. V razpravi naj sami odkrivajo pozitivne strani stavka "Če te prav razumem, ti misliš ..." (npr. človeka "prisili" da sogovornika resnično posluša, da celo preveri svoje razumevanje njegovega sporočila, kadar ga nekdo pogosteje ne razume, začne razmišljati o tem, da morda sam sporoča na nerazumljiv, dolgovezen način, ne prehiteva s svojim sporočanjem še preden sogovornik pove do konca ipd.).

II. del: Ko učenci končajo, naj vse podskupinice preberejo svoje pismo vesoljčku. Skupaj naj razmišljajo o podobnostih in razlikah, ki so se pojavile, šele nato pa jih seznanimo z nekaterimi teoretičnimi osnovami konfliktov. Nato naj udeleženci povežejo izkustvo iz vaj z izkušnjami v vsakodnevnem življenju (poiščejo naj tudi primere za različne trditve).

Opomba

Sinteza zaključkov iz različnih skupin in konstrukcija "teorijo medosebnih konfliktov" je za učence zelo zahtevna in je smiselna, kadar ima učitelj na voljo dovolj časa in če so učenci sami motivirani za tovrstno delo.

Delovni list

Učenci naj v podskupinicah izmenjajo napisana "pisma vesoljčku" ter jih analizirajo in ovrednotijo glede na podana teoretična izhodišča (tako kot jih je povedal ali pa med njih razmnožil na listih učitelj). Identificirajo naj skladnosti in neskladnosti napisanega v "pismu" tako s teorijo kot s svojim pogledom na medosebne konflikte.

V končnem delu lahko različne skupine med seboj sintetizirajo zaključke v letniku ter poskusijo konstruirati "teorijo medosebnih konfliktov".

Učna tema: ZAKONI KOMUNIKACIJE 1. del

Tomaž Vec

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo in razumejo različne komunikacijske zakone. Usposabljajo se za učinkovitejšo in zavestnejšo medosebno komunikacijo.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti komunikacijski zakon "Ni možno ne-komunicirati",*
- ❒ *ovrednotiti pomen medosebnega komuniciranja in navideznega ne-komuniciranja,*
- ❒ *Navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti problem izhodiščne točke ("interpunkcije") dogodkov,*
- ❒ *analizirati, predvideti in presoditi pomen in posledice problematike izhodiščnih točk,*
- ❒ *navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti komunikacijski zakon "vsaka komunikacila ima vsebinski in odnosni vidik",*
- ❒ *identificirati in ovrednotiti vsebinski in odnosni vidik komuniciranja ter ju medsebojno razlikovati,*
- ❒ *aplicirati naučeno v realno situacijo.*

Metode poučevanja: reševanje socialnih primerov, igra vlog, pozgovor

Oblike poučevanja: delo v parih, frontalna

Teoretski okvir

V okviru teorij komunikacije bi lahko za eno najpomembnejših označili t. i. Palo Altovsko šolo (po brazilskem mestu, kjer so delovali), katere najvidnejši predstavniki so Paul Watzlawick, Janet H Beavin in Don D Jackson. S svojimi raziskovanji in ob kliničnem delu so odkrili nekaj pravil, ki se pojavljajo v komunikaciji in jih popularno imenujemo zakoni komunikacije:

- ❒ Nemogoče je ne-komunicirati.
- ❒ Problem izhodiščne točke ("interpunkcije") dogodkov.
- ❒ Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik.
- ❒ Komunikacija poteka na simetričen in/ali komplementaren način.
- ❒ Komunikacija lahko poteka na digitalen in/ali na analogen način.

NEMOGOČE JE NE-KOMUNICIRATI

Vedno, kadar se ljudje medsebojno zaznavajo, je nemogoče, da ne bi med seboj tudi komunicirali. Vse, kar nekdo govori ali počne, nam predstavlja neko informacijo in vsemu, kar zaznamo mi sami, pripišemo neki pomen. Celo takrat, ko se nekdo obrne proč, je to za nas neko sporočilo (npr. da nas poskuša ignorirati ali pa da je jezen, žalosten, morda, da se mu mudi ipd.). Ljudje se vedemo in komuniciramo v skladu s pomenom, ki ga pripišemo dogodku.

PROBLEM IZHODIŠČNE TOČKE ("INTERPUNKCIJE") DOGODKOV V KOMUNIKACIJI

Ljudje imamo različne predstave o tem, kdaj se je komunikacija začela, kdaj je nastal neki ključni preobrat v komunikaciji (npr. spor), kje je vzrok ali posledica nečesa, kaj je "običajno" in kaj ne ipd. Zaradi tega tudi ravnamo in komuniciramo, kot da

bi bili začetki, vzroki, posledice, teža, pomeni, dejavniki itd. povsem različni (npr. hči meni, da je do konflikta z očetom prišlo, ko ji je on prepovedal iti v soboto v disco, oče pa meni, da je do konflikta prišlo pretekli teden, ko se je ona vrnila prepozno domov). Interpunkcija komunikacijskega poteka med dvema partnerjema določa torej njun odnos.

VSAKA KOMUNIKACIJA IMA VSEBINSKI IN ODNOSNI VIDIK

Vsaka komunikacija ima svoj vsebinski vidik; to je sama informacija, ki jo nekdo sporoča (npr. Mati otroku: "Zunaj je 6 °C."), ima pa tudi odnosni vidik (npr. s prejšnjim sporočilom, ki ga je dala mati sinu, je mati v resnici hotela povedati, da jo skrbi, da se bo prehladil, če bo tako malo oblečen), s sporočilom torej odraža svoj odnos do otroka (povzeto po Watzlawick in sodelavci, 1982, str. 53–56).

Viri in nadaljnje branje

Brajša, Pavao (1993). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Drip.

Johnson, David W., Johnson, Frank P. (1997). Joining together: group theory and group skills. Boston: Allyn & Bacon.

Milivojević, Zoran (1984). Materiali za naprednu edukaciju iz transakcione analize: Lingvistični meta-model. Neobjavljeno interno gradivo za edukacijo iz transakcijske analize.

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. (1982). Menschlich Kommunikation. Bern; Stuttgart; Wien: Huber.

Gradivo in učni pripomočki

Učitelj uporabi lastne primere za vaje ali pa uporabi predlagane.

Strategija poučevanja

I. del: ZAKON "NEMOGOČE JE NE-KOMUNICIRATI"
Učenci naj se razdelijo v pare – partnerje si npr. izberejo glede podobnosti v oblačenju, nato pa naj v paru izmenično (po 2 minuti) poskušajo nekomunicirati med sabo.

II. del: ZAKON "PROBLEM IZHODIŠČNE TOČKE ("INTERPUNKCIJE") DOGODKOV V KOMUNIKACIJI"
Učenci naj se ponovno razdelijo v pare – partnerje si tokrat lahko izberejo npr. glede podobnosti kakšne telesne značilnosti (nosa, palca ipd.).

Učitelj da navodilo učencem, naj se v parih vsedejo tako, da bodo drug drugemu kazali hrbet. Ko se umirijo, jim pove, da se bodo morali na znak obrniti drug proti drugemu, nadaljnja navodila pa bodo dobili po tem. Damo jim znak (npr. plosk) in jih pustimo, dokler večina ne začne komunicirati.

III. del: ZAKON "VSAKA KOMUNIKACIJA IMA VSEBINSKI IN ODNOSNI VIDIK"
Učenci naj se razporedijo v četvorke, v katerih bodo igrali vloge; en naj opazuje, trije pa dobijo napisano vlogo (delovni list), v katero naj se poskušajo čim bolj vživeti. Igra vlog naj traja približno pet minut.

Pogovor

I. del: Učenci naj prek provokativnih vprašanj poskusijo odgovoriti na nekatere dileme, npr.:

- ❒ Kako so poskušali ne-komunicirati med seboj?
- ❒ Kakšne strategije so uporabili, da bi nekoga pripravili do odziva?
- ❒ Kaj jim je bilo težje; komunicirati z nekom, ki poskuša ne-komunicirati, ali biti v vlogi tistega, ki "ne komunicira"?
- ❒ Ali to, če nekdo ne kaže odziva, pomeni, da se na komunikacijo tudi dejansko ni odzval?
- ❒ Ali je sploh možno, da med seboj ne bi komunicirali? Ipd.

Nato naj udeleženci povežejo izkustvo iz vaje z izkušnjami v vsakodnevnem življenju (poiščejo naj primere za različne svoje trditve). Šele povsem na koncu jih seznanimo s teoretičnim izhodiščem zakona "ni možno ne-komunicirati".

II. del: Učence z vprašanji spodbujamo h kritičnemu razmišljanju o problemu določanja izhodiščnih točk v komunikaciji, npr.:

- ❒ Kaj se je med njimi v parih dogajalo?
- ❒ Kdo v paru je začel komunikacijo in kako to vedo?
- ❒ Kaj jim je najprej prišlo na misel, ko so se obrnili drug proti drugemu?
- ❒ Kaj je vplivalo na njihovo prvo besedno sporočilo? Ipd.

V nadaljevanju jih spodbudimo, da se spomnijo zadnjega konflikta, ki so ga imeli z nekom, spomnijo naj se, kdo je bil udeležen, kaj se je med njima dogajalo, kaj je kdo izmed njiju rekel, kako se je pravzaprav konflikt začel. Vprašamo jih kdo je bil začetnik konflikta, nato pa spodbujamo k zavzemanju "meta pozicije", vprašamo npr.:

- ❒ Kaj bi povedal drugi udeleženec konflikta, kakšni bi bili njegovi odgovori na zgornja vprašanja?
- ❒ Zakaj bi on odgovoril drugače kot oni sami?
- ❒ Ali je njim težko "pristati" na to, da je glede istega dogodka "izhodiščna" točka (začetek, vzrok, posledice, namen, način, količina, pomen itd.) nekoga drugega povsem drugačna od njihove?

Nato naj učenci povežejo izkustvo iz vaje z izkušnjami v vsakodnevnem življenju. Šele povsem na koncu jih seznanimo s teoretičnim izhodiščem zakona, ki govori o "problemu interpunkcije dogodkov v komunikaciji".

III. del: Učitelj naj po končani igri vlog najprej povpraša učence po vtisih, nato pa z vsemi vodi pogovor o vsebinskem in odnosnem vidiku komunikacije prek vprašanj, kot so npr.:

- ❒ V čem se je zrcalil odnos v komunikaciji?
- ❒ Kako so poskušali sporočiti drug drugemu svoj odnos?
- ❒ Kaj jim je bilo v sporočanju odnosa všeč in kaj neprijetno?
- ❒ Kaj je bila vsebina komunikacije in kako je bila sporočana?
- ❒ Ali lahko ločujejo, kar je bilo sporočano o vsebini in kar o odnosu?

Nato naj udeleženci povežejo izkustvo iz vaje z izkušnjami v vsakodnevnem življenju (poiščejo naj primere za različne svoje trditve. Šele povsem na koncu jih seznanimo s teoretičnim izhodiščem zakona "komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik".

Alternativni didaktični prijemi

"Za in proti"

Učence razdelimo v šest skupin, v katerih imajo nalogo, da poiščejo (v petih minutah) čim več argumentov v podporo trditvi, ki jo dobijo napisano (1. podskupina dobi trditev: Včasih je možno tudi ne-komunicirati, 2. skupina: Nikoli ni možno ne-komunicirati, 3. skupina: Vedno je možno določiti izhodišče nekega dogodka (vzrok, začetek, pobudnika ...), 4. skupina Nikoli ni možno določiti izhodišča nekega dogodka (vzrok, začetek, pobudnika ...), 5. skupina: Dobra komunikacija je usmerjena na vsebino, 6. skupina: Dobra komunikacija je usmerjena na odnos. Preden učenci začnejo, jim po potrebi podrobneje razložimo posamezne pojme.

Po približno petih minutah po dve in dve skupini z nasprotujočimi trditvami poskušajo čim bolj prepričljivo zagovarjati lastno trditev – ter hkrati argumentirano spodbijati trditev nasprotne skupine. Po končanem "spopadu" lahko ostale, ki poslušajo, povabimo, da povedo, katera skupina je bila zanje bolj prepričljiva, nato pa jih seznanimo še s teoretičnimi izhodišči.

Delovni list 1

Zakoni komunikacije – "vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik "

Igra vlog: /**Jožica**/

Si Jožica in si se po letu dni vrnila v mesto (s starši si se namreč preselila v drug kraj). Zvečer, ko si šla ven, si v lokalu srečala najboljšo prijateljico Darjo z znancem Marjanom, ki ti nič ne pomeni. Darje si zelo vesela, saj ji imaš ogromno za povedati, zato si seveda prisedla k njima.

Poskusi se čim bolj vživeti v svojo vlogo, razmisli, kaj vse bi lahko pripovedovala prijateljici, nato odigrajte prizor.

Igra vlog: /**Darja**/

Si Darja, ki ji je končno uspelo priti na zmenek z Marjanom. Zvečer, ko sta šla ven v lokalu, pa prisede Jožica. Z njo sta pred letom dni bili prijateljici, potem pa se je s starši odselila v drug kraj in si nanjo kar malo pozabila. Zelo ti je neprijetno, ker je ravno danes (na tvojem prvem zmenku) prisedla. Ker ne veš kako bi se je znebila, si sklenila, da jo boš jo vztrajno ignorirala – vse dokler ne odide.

Poskusi se čim bolj vživeti v svojo vlogo, razmisli o svoji strategiji (vztrajaj pri tem, da kažeš čim manj interesa zanjo in njeno pripovedovanje), nato odigrajte prizor.

Igra vlog: /**Marjan**/

Si Marjan, ki je na dolgo prigovarjanje šel v lokal z Darjo. Kar malce si se dolgočasil, ko je prisedla Jožica dekle, ki se je pred enim letom s starši odselila v drug kraj. Čeprav je prej nisi poznal, ti je na prvi pogled všeč, pa še izredno zanimivo pripoveduje. Na Darjo kar pozabiš in si ves osredotočen na Jožičino pripovedovanje, skleneš, da boš poskusil vzbuditi njeno pozornost.

Poskusi se čim bolj vživeti v svojo vlogo, razmisli o svoji strategiji, nato odigrajte prizor.

Učna tema: ZAKONI KOMUNIKACIJE 2. del

Tomaž Vec

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenci spoznajo in razumejo različne komunikacijske zakone. Usposabljajo se za učinkovitejšo in zavestnejšo medosebno komunikacijo.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti komunikacijski zakon "komunikacija ima digitalni in analogni vidik",*
- ❒ *identificirati in ovrednotiti digitalni in analogni vidik komuniciranja ter ju medsebojno razlikovati,*
- ❒ *navesti značilnosti, opredeliti in pojasniti komunikacijski zakon "komunikacija poteka na simetričen in/ali komplementaren način",*
- ❒ *identificirati in ovrednotiti simetrični in komplementarni način komuniciranja ter ju medsebojno razlikovati,*
- ❒ *diferenciirati med seboj različne vidike komunikacije (npr. vsebinskega od digitalnega in analognega od odnosnega),*
- ❒ *analizirati, predvideti in presoditi pomen in posledice različnih vidikov komunikacije,*
- ❒ *sintetizirati znanje vseh komunikacijskih zakonov in uporabiti naučeno v realni situaciji.*

Metode poučevanja: igra vlog, pogovor, sodelovalno učenje

Oblike poučevanja: delo posamezno, v parih, trojkah, četvorkah, frontalno

Teoretski okvir

Komunikacija lahko poteka na digitalen in/ali na analogen način

Digitalna komunikacija je, kot pravijo Watzlawick in sodelavci (1982, str. 61–68) natančno označujoča, enoznačna komunikacija; tisto, kar je uporabljeno v komunikaciji, bodo vsi razumeli na enak način (npr. Peter je visok 1,83 cm).

Analogna komunikacija pa uporablja posredna, prenešena sporočila, ki jih navadno razumemo na različne načine (npr. Mati reče hčerki: "Smetnjak je poln", s čimer hoče pravzaprav reči, naj hčerka odnese smeti v zabojnik – običajno hčerke /in sinovi!/ povsem dobro razumejo pomen, ki ga hoče sporočiti mati. Če bi se odzvali na digitalni način, bi to verjetno izgledalo tako: "O, pa je res smetnjak poln odpadkov!"). Taka je večina neverbalnih sporočil – vendar ne vsa (nekatera nebesedna sporočila so celo v različnih kulturah enoznačna; npr. udarec).

KOMUNIKACIJA POTEKA NA SIMETRIČEN IN/ALI KOMPLEMENTAREN NAČIN

Komunikacija po Watzlawicku in njegovih sodelavcih lahko, podobno kot interakcija, glede na vrsto odnosov odraža simetrične (enakovredne, z enakih pozicij; npr. med prijatelji, kjer nihče ne prevladuje nad nikomer) ali pa komplementarne (hierarhične, kot so npr. v šoli med učitelji in učenci, lahko so superiorni : inferiorni kot npr., med nekom, ki nekaj zna, obvlada, je bolj sposoben itd. in nekom, ki ne zna, ne obvlada, je manj sposoben itd.).

Viri in nadaljnje branje

Brajša, Pavao (1993). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Drip.

Johnson, David W., Johnson, Frank P. (1997). Joining together: group theory and group skills. Boston: Allyn & Bacon.

Milivojević, Zoran (1984). Materiali za naprednu edukaciju iz transakcione analize: Lingvisticni meta - model. Neobjavljeno interno gradivo za edukacijo iz transakcijske analize.

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. (1982). Menschlich Kommunikation. Bern; Stuttgart; Wien: Huber.

Gradivo in učni pripomočki

Učitelj uporabi lastne primere za igro vlog ali pa uporabi predlagane.

Strategija poučevanja

I. del: ZAKON "KOMUNIKACIJA LAHKO POTEKA NA DIGITALEN IN/ALI NA ANALOGEN NAČIN"
Učenci naj se razporedijo v trojke, v katerih bodo igrali vloge; en naj opazuje, dva pa dobita napisano vlogo (delovni list), v katero naj se poskušata čim bolj vživeti. Igra vlog naj traja približno pet minut.

II. del: ZAKON "KOMUNIKACIJA POTEKA NA SIMETRIČEN IN/ALI KOMPLEMENTAREN NAČIN"
Učenci naj se razdelijo v četvorke – partnerje si npr. izberejo po podobnosti v telesni višini. Medtem, ko sta dva opazovalca, druga dva med sabo izmenično (po 3 minute) komunicirata tako, da najprej en sedi na stolu in drugi stoji poleg. Pri tem naj si tisti, ki stoji, zamisli, da je učenec (ali otrok), ki ga sedeči, to je učitelj (ali roditelj) ošteva zaradi nekega prekrška, ki ga je storil. Ko se izmenjata v obeh vlogah, ponovita vajo, s to razliko, da sedaj "učitelj" (ali roditelj) stoji in "učenec" (ali otrok) sedi.

Nato se para zamenjata in tisti par, ki je igral vloge, postane par opazovalcev. Prejšnja opazovalca pa igrata dva prijatelja, starša, vrstnika ..., od katerih je en storil nekaj proti pričakovanjem drugega in mu ta sedaj to očita (npr. fant zamudi na zmenek ali dekle izgubi pomembno knjigo, ki je od njene prijateljice ipd.). Vlogi nato še zamenjata.

Pogovor

I. del: Učitelj naj po končani igri vlog najprej povpraša učence po vtisih, nato pa z vsemi vodi pogovor o digitalnem in analognem vidiku komunikacije prek vprašanj, kot so npr.:

- ❒ Kaj je bilo povedano enoznačno, natančno?
- ❒ Kako vedo, da je bilo kaj sporočeno enoznačno?
- ❒ Kaj je bilo povedano preko analogij, s prenesenimi pomeni?
- ❒ Kakšne analogije so bile uporabljene?
- ❒ Zakaj menijo, da je komunikacija potekala tako kot je?

Nato naj udeleženci povežejo izkustvo iz vaje z izkušnjami v vsakodnevnem življenju (poiščejo naj primere za svoje različne trditve). Šele povsem na koncu jih seznanimo s teoretičnim izhodiščem zakona "komunikacija ima digitalni in analogni vidik".

II. del: Z učenci nato izmenjamo doživljanje; v kateri od vlog so se najbolje počutili in v kateri najslabše in zakaj. Učitelj po refleksiji doživljanj usmerja pogovor v njihove osebne izkušnje, povezane s situacijami, v katerih so bili v komplementarnem in v simetričnem odnosu.

Sledi pogovor o možnostih prenosa izkušenj iz vaj na vsakodnevne situacije v medosebni komunikaciji.

Opomba

Vajo je smiselno povezovati z vajo o konfliktih.

Alternativni didaktični prijemi

(H KOMUNIKACIJSKIM ZAKONOM V CELOTI)

Sodelovalno učenje

V prvi fazi se učenci razporedijo v petčlanske t. i. osnovne skupine, znotraj katerih si razdelijo naloge tako, da vsak učenec prevzame odgovornost za poglobljeno obravnavo enega zakona komunikacije. V virih poiščejo dodatne informacije o izbranem zakonu. Vire lahko poiščejo samostojno ali pa jim vnaprej pripravljene razdeli učitelj na delovnih listih (kot npr. DL II, DL III).

V naslednji fazi delajo učenci v homogenih, ekspertnih skupinah: združijo se tisti, ki so zadolženi za poglobljeno obravnavo istega komunikacijskega zakona. Izmenjajo svoje dotedanje informacije in razumevanje tega zakona (kaj je kdo našel v virih, kaj ve o zakonu, povezanost s podobnimi temami), kritično o njih razmišljajo (npr. poskušajo v svojih izkušnjah najti take, ki spodbijajo zakon) ter predvidijo, v čem poznavanje zakonov lahko spremeni njihovo lastno komunikacijo.

V zadnji fazi se učenci vrnejo v osnovne skupine, v katerih posredujejo svoje znanje, razmišljanja, dileme drugim članom skupine. Sodelovalno učenje sklenejo s povratnimi informacijami učitelja ali pa tako, da učenci preverjajo znanje drug drugemu.

Delovni list 1

Zakoni komunikacije – "komunikacija lahko poteka na digitalen in/ali na analogen način"

Igra vlog: /**Mojca**/

Poskusi se čim bolj vživeti v svojo vlogo in jo odigrati.

Si Mojca, zelo uspešna, nadarjena za matematiko. Mnogim sošolcem si že pomagala z inštrukcijami iz tega predmeta – vedno uspešno. Sedaj pa te je za pomoč zaprosil Mare, fant iz letnika pred tabo. Tega si se zelo razveselila, saj si že nekaj mesecev neskončno zaljubljena vanj – do sedaj pa je zgledalo, kot da te sploh ne opazi. Inštrukcije nameravaš izrabiti predvsem sebi v prid; tvoj glavni namen je, da bi začela hoditi z Maretom, in ti je čisto vseeno, kaj bo z njegovo matematiko.

Prav sedaj si pozvonila na njegova vrata. Nadaljuj.

Igra vlog: /**Mare**/

Poskusi se čim bolj vživeti v svojo vlogo in jo odigrati.

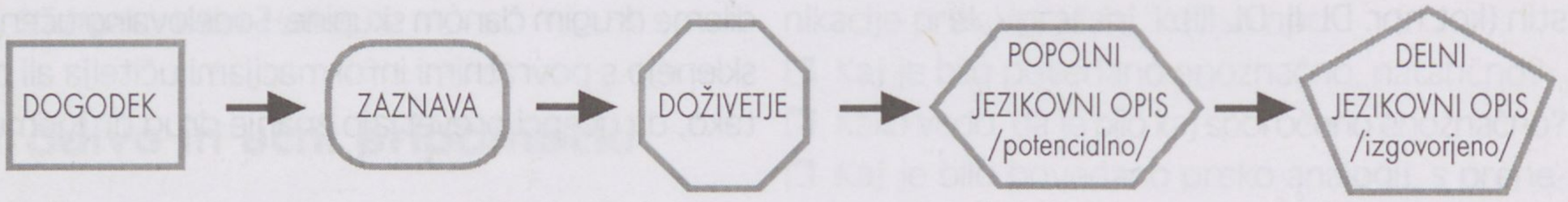
Si Mare, fant, ki na vseh področjih doživlja uspehe, razen pri matematiki, ki ti nikakor ne gre, čeprav tako kritično, kot je sedaj, ni bilo še nikoli. Ko si prosil sošolca za pomoč, ti je rekel: "V letniku za nami je ena grda račka, ki je pravi genij za mato, nobene inštrukcije niso tako dobre kot pri njej, vsak je z njeno pomočjo popravil ocene, pa še nič ne računa." Ker je sam niti ne poznaš, si ga prosil, da se je v tvojem imenu dogovoril za današnje inštrukcije.

Prav sedaj je pozvonila na vrata. Nadaljuj.

Delovni list 2

Navadno vsaka komunikacija vsebuje oba, digitalni in analogni vidik. Poudariti pa velja, da povsem enoznačnih (digitalnih) sporočil pravzaprav ni – problem se skriva tako v procesu kodiranja kot v procesu dekodiranja. Tako npr. pri kodiranju ljudje nikoli ne moremo svojega videnja dogodka ali svojega doživetja v popolnosti preliti v besede (ali kake druge simbole) in obratno, pri dekodiranju sporočil, ki "pridejo" do nas, ne zmoremo "prevesti" popolnoma točno nazaj v tisto doživljanje ali dogodek, ki naj bi si ga predstavljali.

Oglejmo si na shemi (modificirana Milivojevićeva shema), kako sploh pride in kakšne sprembe se dogajajo v procesu kodiranja od nekega dogodka pa do takrat, ko je neko sporočilo izgovorjeno:



1. fazo v procesu kodiranja predstavlja neki dogodek, dejanski pojav (npr. otrok posluša za vrati, kako se prepirata starša).
2. faza je zaznava dogodka. Zaznava namreč ni več enaka dejanskemu pojavu; npr. otrok, ki posluša, kaj se dogaja za vrati, zaznava le del dogajanja, tako npr. ne vidi vseh nebesednih sporočil, morda kaj presliši itd.
3. faza spreminjanja se zgodi, ko pride do izoblikovanja misli, čustev in namenov, skratka do vsega tistega, kar imenujemo doživetje dogodka. To doživetje se razlikuje od same zaznave, ker je pod večjim vplivom kognitivnih in čustvenih procesov (npr. otrok iz prejšnjega primera pomisli, da se bosta starša hotela ločiti, če se tako kregata, začne ga skrbeti, kaj se bo dogajalo z njim ...).
4. fazo predstavlja t. i. potencialno popolni jezikovni opis – gre za prevod misli, čustev in namenov v sporočilo. Vendar, če bi imeli še tako popoln jezikovni zaklad, sposobnost opisovanja, natančnost izražanja itd., pravzaprav ne bi nikoli mogli, hoteli, znali čisto natančno opisati ne samega dogodka, ne naših zaznav in doživljanj – navadno tega niti ne poskušamo, ker preprosto ne bi bilo "ekonomično" glede časa, energije, smiselnosti ipd. (npr. otrok iz "našega" primera bi morda začel opisovati dogodek, tako: "Ob 21.31 po srednjeevropskem času sem stal za lesenimi vrati debeline 2 cm v stanovanju v Ljubljani in slišal sledeče: ...").
5. faza je tisto, kar dejansko izgovorimo o dogodku, naših zaznavah in doživljanju (npr. otrok bi povedal učiteljici: "Včeraj sta se moj oče in mama ful kregala, najbrž se bosta ločila.").

Pri dekodiranju, gre za obraten proces; npr. učiteljica, ki je slišala stavek "Včeraj sta se moj oče in mama ful kregala, najbrž se bosta ločila", poskuša iz njega izluščiti, kaj je otrok hotel povedati (4. faza kodiranja), kakšno je njegovo doživljanje (3. faza), kakšna je bila njegova zaznava (2. faza) in kakšen je bil dejanski dogodek (1. faza procesa kodiranja).

Pomembno znotraj procesa dekodiranja je to, da je pomen sporočila bolj povezan s prejemnikom in njegovim dekodiranjem kot pa s samim sporočilom (tako za učiteljico stavek, ki ga izgovori otrok, ponovno predstavlja dogodek, ki je podvržen vsem naštetim spremembam procesa kodiranja, dokler učiteljica npr. ne izgovori: "Mislim, da sta tvoja starša le bolj glasno govorila in se ne bosta kar tako ločila." Celo tako "preprosto" sporočilo, kot je, da je "Peter velik 183 cm", bi morda nekdo razumel v smislu, da je res velik, nekdo drug, da Peter verjetno ne bo igral v košarkaški reprezentanci, tretji bi iz tega razbral, da Peter ni več otrok, četrti bi se vprašal, kaj neki tisti m pomeni v čevljih itd.).

Delovni list 3

Pogosto se komplementaren način komunikacije enači z enosmerno komunikacijo. Pri tem imajo različni avtorji (npr. Brocher, Johnson in Johnson itd.) v mislih podajanje, sporočanje navodil, ukazov, dajanje informacij, skratka tisto, kar se dogaja na besednem nivoju.

Vendar bi lahko rekli, da je komunikacija vedno dvosmerna – zaradi tega ker je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo. Kadarkoli pride do medsebojnega zaznavanja (ne glede na to, ali je to z vidom, sluhom, vonjem, tipom), to vedno pomeni neke vrste vzajemno izmenjavo. Ta izmenjava oz. "informiranje" pa ni toliko povezano s tem, kar prva oseba želi sporočiti, ampak bolj s tem, kako tisti (druga oseba), ki nekaj zaznava, svoje zaznavanje interpretira. Potek teh vzajemnih informacij je po našem mnenju tako hiter, da se nikoli ne da opredeliti pravega zaporedja (problem izhodiščne točke), še več – praktično se odvija skoraj sočasno.

Prav zaradi tega se niti ne da jasno opredeljevati "lastnine" v sporočilu; tisto, kar nekdo npr. izgovori kot sporočilo, že vsebuje vpliv sogovornikovih interakcij (npr. medtem ko izgovarja učitelj: "Prihodnji teden bomo pisali kotrolno nalogo", že vidno in slušno sprejema odziv dijakov na to sporočilo in skladno s tem odzivom lahko že med izgovarjanjem spreminja ton: poskuša delovati strogo, obrniti na šalo itd. Lahko se seveda zgodi, da se učitelj na neke reakcije npr. negodovanje dijakov že vnaprej pripravi, vendar ponovno, ko izgovarja stavek o nalogi, hkrati in skladno s stavkom verjetno pomisli "No, pravilno sem se odločil za tak ton", ali pa "Uf, ali sem preoster danes z njimi, saj čisto lepo sprejemajo to napoved kontrolne naloge" ipd.).

V navedenem smislu razumemo komunikacijske sheme (in znotraj njih npr. pošiljatelj, prejemnik, sporočilo ...) zgolj simbolično; s pojmi ponazarjajo nekaj, kar je v dejanskem procesu komuniciranja tako prepleteno, da praktično ne moremo ločevati, ampak to lahko naredimo le na teoretičnem nivoju (pošiljatelj je v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko poteka pri njem notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja).

Seveda pa po drugi strani ne moremo reči, da do nečesa, podobnega komunikaciji, ne prihaja tudi takrat, kadar ni sočasne medsebojne zaznave; nekateri govorijo o komuniciranju prek pisem, prek plakatov, oglasov, televizije itd. Proces je navidezno podoben komunikaciji, kot smo jo opredelili zgoraj, vendar z bistveno razliko: ob sporočilu ne poteka sočasna zaznava in s tem hkratno medsebojno sovplivanje. Tako npr. lahko poslušam po radiu vremensko napoved, ki celo vpliva na moje nadaljne ravnanje (npr. ali bom vzel na sprehod dežnik ali pa si bom raje oblekel majico s kratkimi rokavi), vendar karkoli rečem ali naredim, nima nikakršnega vpliva na tistega, ki po radijskih valovih razlaga vremensko sliko. Povsem drugače pa je, če napovedovalca pokličem in ozmerjam (npr. češ da govori o soncu, jaz sem pa moker od dežja), saj s tem, ko se slišiva po telefonu, že "stopiva" v proces medsebojnega zaznavanja.

Tovrstni proces, v katerem ni hkratnega medsebojnega zaznavanja, bi morali imenovati sporočanje. Pri sporočanju bi res lahko govorili o "pravem" pošiljatelju, prejemniku, o razvidnosti poteka sporočila od prvega k drugemu ..., pri sporočanju tudi lahko prihaja do nekakšne obojestranske izmenjave (tudi vplivanja), ampak ta ni sočasna. Prav zato le v primeru sporočanja lahko govorimo o enosmernem procesu, vendar je le-ta tako drugačen od procesa komunikacije, da ga ne bi smeli tako poimenovati ali mešati z njim.

Treba bi bilo torej ločevati sporočanje od komuniciranja, saj gre za drugačen proces; pri sporočanju namreč obstoja le enosmerna zaznava, sporočila dejansko potekajo samo v eni smeri (sporočanje z listkom, ki ga drugi najde npr. na mizi, sporočanje prek TV-ekranov, sporočanje na telefonsko tajnico ipd.), medtem ko je komunikacija vedno hkratna medsebojna zaznava, sovplivanje in izmenjava (tistega kar imenujemo sporočila). Tisto, kar dejansko druži proces komunikacije in proces sporočanja, je enako poimenovanje "produkta" oz. vsebine obeh procesov (pri obeh govorimo o sporočilu) in pa tisto, kar dejansko povzroča zamenjevanje: pri obeh procesih je enak namen oz. smisel: to je vplivanje.

Delovni list 4

Učenci naj preberejo napisani dialog in naj v njem označijo tista sporočila, ki po njihovem mnenju odražajo posamezne vidike komunikacije. Ko to stori vsak zase, naj v parih oblikujejo mnenje, v čem so temeljne razlike in v čem podobnosti (ali prekrivanja) med vsebinskim in digitalnim vidikom komuniciranja ter v čem med analognim in odnosnim vidikom komuniciranja. Svoja mnenja naj učenci tudi utemeljijo.

Učitelj naj po končanem primerjanju v parih z vsemi vodi pogovor oz. kritičen razmislek o razlikah med vsemi do sedaj naučenimi vidiki komunikacije.

Jure pravkar stopi v stanovanje, kjer na svoje presenečenje zagleda mamo. Prihaja iz šole, vendar s kar pet urno "zamudo", saj je mislil, da njegovih staršev še ne bo doma.
Mama: "Oooo, Jure, ali veš, da je ura že enajst?"
Jure: "Saj še ni toliko, komaj pol enajstih je."
Mama: "Me prav nič ne briga, ali se sedaj pride iz šole?"
Jure: "Ti vedno vidiš le mene, drugi so pa lahko tak čas še zunaj."
Mama: "Kje pa si se zgubil za toliko časa? ... Si bil spet s tistimi drogeraši, pa sem ti rekla, da se ne druži z njimi!"
Jure: "Sedeli smo pred šolo, pa je en pripovedoval, kako so se imeli v Amsterdamu. Saj smo vsi kar viseli tam, sploh pa ni bilo nobenega narkomana poleg. To, če Matevž kdaj zasmodi travo, še ne pomeni, da je narkič."
Mama: "Ne vem, kaj naj s tabo naredim. A veš, da sem ravno hotela poklicati policijo, ker nisem vedela, kje si?!"
Jure: "Saj vem, da te skrbi zame, ampak jaz nisem več otroček. Če boš bolj mirna, ti lahko prisežem, da mene droge že ne vlečejo."
Mama: "Le glej, da ne prelomiš obljube, drugače bom povedala očetu, pa ti bo on pokazal nekaj droge."

Učna tema: STALIŠČA IN KOMUNIKACIJA

Karmen Pečarič Podobnik

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pojem stališča, razume njegovo kompleksnost in vpliv na vedenje, pridobi znanje o ocenjevalni lestvici in pridobiva izkušnje o primernem izražanju, sprejemanju in usklajevanju stališč.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *opredeliti in pojasniti pojem stališča,*
- ❒ *razložiti povezave stališč in vedenja,*
- ❒ *uporabiti ocenjevalno lestvico,*
- ❒ *na primeren način posredovati svoja stališča,*
- ❒ *strpno sprejemati stališča drugih (sošolcev).*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, izpolnjevanje ocenjevalne lestvice

Oblike poučevanja: frontalna, individualna, skupinska (v krogu)

Teoretski okvir

Stališča sestavljajo tri komponente: spoznavna, čustvena in konativna (M. Nastran Ule, 1997). Za mladostnike je značilno, da imajo še premalo izkušenj oz. informacij, ki jih nadomeščajo z močnim čustvenim nabojem ali dejavnostjo brez razloga. Prava podlaga stališč naj bi bile informacije, ki pomagajo tvoriti čim bolj realno sliko o človeku, predmetu ali pojmu, do katerih ima posameznik neki odnos. Pri tem je enako pomembno znati izraziti svoja stališča kot znati poslušati, predvsem človeka, ki ne misli enako. Komunikacija je v takem primeru nujna, a ne na način, kdo bo koga, temveč v poslušanju tujega mnenja in v sprejemanju morebitnih neznanih informacij.

Na oblikovanje in izražanje stališč močno vpliva tudi okolje, v katerem posameznik zadovoljuje svoje potrebe po sprejemanju v skupini in po medosebnih odnosih. Mladostnik večkrat lahko spremeni svoja prepričanja, če ima občutek, da na ta način zadovolji druge bolj nujne potrebe, npr. potrebo po naklonjenosti in potrebo po ugledu oziroma spoštovanju drugih. Hkrati je v procesu oblikovanja nekega stališča težko razmejiti, koliko je stališče rezultat posameznikovega lastnega razmišljanja in izkušenj in koliko posledica okolja, njegovih informacijskih omejitev, vzgoje in drugih vplivov (predsodki, stereotipi, vpliv medijev, ...).

Stališča so s strani zunanjih uporabnikov psiholoških storitev ena najpomembnejših psiholoških vsebin. S stališči se povezujejo uporabniki ekonomskih, političnih, vojaških in drugih družboslovnih ved. Stališča so v sodobnem svetu orodje vpliva na ljudi, ki lahko samo z znanjem o tem pojavu kljubujejo vsiljevanju tujega mnenja.

Noben človek se ne rodi z že izoblikovanimi stališči (M. Nastran Ule, 1997). Človekovo mišljenje deluje v smeri organiziranja in osmišljanja informacij, ki jih sprejemamo iz okolja, in stališča so naravna posledica te organizacije. Toda nad vsebino in usmeritvijo svojih stališč mora imeti nadzor človek sam. Ob zavedanju, da so samo različna stališča dovolj močan razlog za medčloveške spore ali celo vojne, je dobro svoja stališča vedno znova preverjati, primerjati in jih z dovolj močnimi argumenti tudi spreminjati.

Viri in nadaljnje branje

Hayes, N. & Orrell, S. (1998). Psihologija, Ljubljana, Zavod za šolstvo.

Nastran Ule, M. (1997). Temelji socialne psihologije, Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.

Gradivo in pripomočki

delovni list 1: Ugotavljanje nekaterih splošnih stališč
delovni list 2: Vprašanja o stališčih

Strategija poučevanja

I. del: Učitelj predstavi metodo ocenjevalne lestvice in s primerom ponazori reševanje. Nato učenec individualno oceni svoja stališča do navedenih pojavov.

II. del: Učitelj kratko razloži pojem stališča in nato učence razporedi v krog, da je možna komunikacija vsak z vsakim. Učence povabi, da najprej s pomočjo ocene na ocenjevalni lestvici predstavijo svoje stališče o določenem pojavu ali problemu. Najbolje je začeti s skrajnimi ocenami stališč in nato spodbuditi učence, da argumetirajo svoje mnenje.

III. del: Pogovor navadno traja še naslednjo šolsko uro, ko stopijo v ospredje predvsem pravila dobre komunikacije: sporočanje, poslušanje in doseganje dogovora brez zmage določenega prepričanja ali nasilnega kompromisa.

Pogovor

Seveda je najbolje, če so predlagana stališča oblikovana tako, da pritegnejo pozornost dijakov. Če gre za manjše šolske probleme, lahko raziščemo njihova prepričanja v zvezi s šolo. Včasih je koristno opozoriti dijake na njihovo obnašanje v procesu komunikacije (sporočanje brez razmisleka, ignoriranje govornika, boj za svoj prav ...) ne kot opominjanje, ampak bolj v smislu Rogersove nedirektivne obravnave.

Alternativni didaktični prijemi

Možno bi bilo, da učenci sami izrazijo področja, ki jih potem uvrstimo v seznam stališč. Ravno tako lahko pogovor o stališčih opravijo v skupinah od 4 do 6 (tu je treba paziti, da niso v skupini preveč enake ocene stališč). Za večji poudarek na znanju o pojmu Stališča lahko dodamo nekaj vprašanj (delovni list 2).

Opombe

Učitelj pri tej vaji ne more povsem zadovoljiti operativnih ciljev učne ure, ker gre za učenje, ki s to šolsko uro nikakor ni končano. Nekatera vprašanja ali stališča lahko mirno obvisijo v zraku. Da je to lahko zelo dinamična vaja, dokazuje tudi izkušnja, ko sta se pri stališču o mamilih glasno s preklinjanjem sprla dva učenca. Za trenutek so tako dijaki pozabili, da so v razredu, in šola se je v tistem trenutku res približala njihovemu življenju in razmišljanju. Pravi rezultat se je pokazal pozneje, ko sta se učenca pobotala in celo spoprijateljila.

Delovni list 1

Ugotavljanje nekaterih splošnih stališč

Primer: Nebo je modro.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

(Če se z navedbo *Nebo je modro* popolnoma strinjaš, obkrožiš št. 1; če to mnenje odločno zavračaš, obkrožiš št. 7; če se ti zdi, da je nebo res večinoma modro, včasih pa še kake druge barve, obkrožiš št. 2 ali 3; če meniš, da je nebo včasih modro, še večkrat pa drugačno, izbereš št. 5 ali 6; če pa ti je popolnoma vseeno ali nimaš svojega mnenja, obkrožiš št. 4.)

1. Smrtna kazen je potrebna in koristna.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

2. Ženske bi se morale bolj posvečati družini in gospodinjstvu.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

3. Naše srednješolsko izobraževanje je preveč zahtevno.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

4. Marihuana bi morala biti legalizirana.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

5. Družba bi morala spodbujati pridobivanje spolnih izkušenj v mladosti.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

6. Študenti naj dobivajo plačo za učenje.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

7. Zdravniki lahko pomagajo umreti na smrt bolnemu človeku, če ta to želi.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

8. Vse vrste cigaret bi bilo treba umakniti iz prodaje.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

9. Politiki ne bi smeli imeti toliko privilegijev.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

10. Šola bi morala omogočiti dijakom, da sami izbirajo svoje učitelje.

se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

11. Vojska je nepotrebna institucija.

se strinjam — se ne strinjam

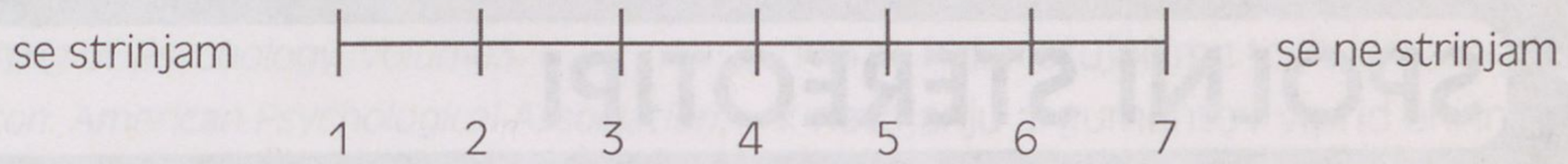
1 2 3 4 5 6 7

12. Verniki ne bi smeli javno izražati svoje vere.

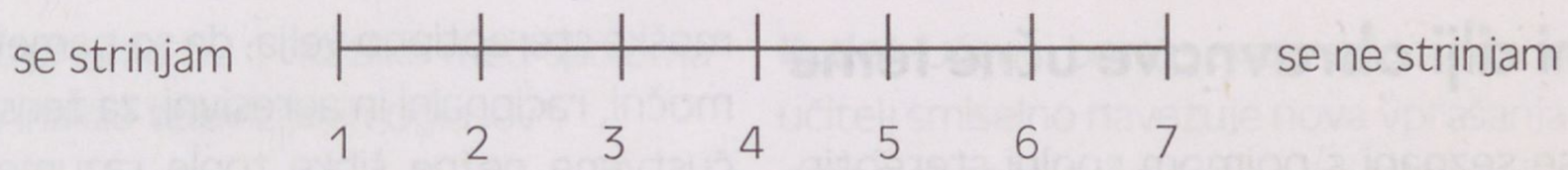
se strinjam — se ne strinjam

1 2 3 4 5 6 7

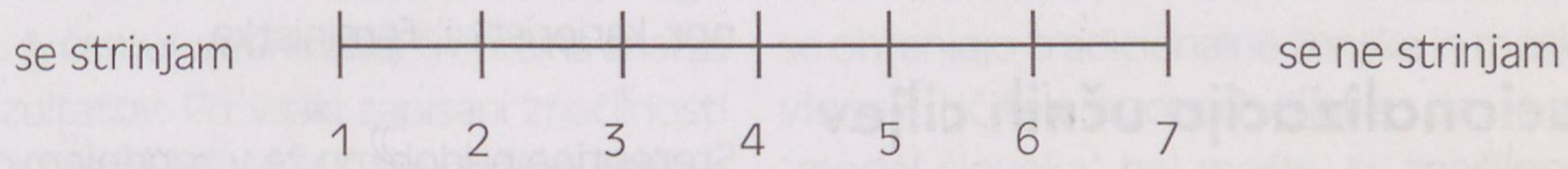
13. Na TV bi morali ukiniti vse prizore nasilja.



14. Moški bi lahko imeli več žena.



15. Mladi bi morali imeti več svobode.



Delovni list 2

Vprašanja o stališčih

I. Na podlagi česa po tvojem mnenju oblikujemo svoja stališča?
II. Kako naša stališča vplivajo na nas pri odnosih z drugimi ljudmi?
III. Kakšne so po tvojem mnenju prednosti in kakšne so pomanjkljivosti močno utrjenih stališč (predsodkov, stereotipov)?
IV. Kaj se ti zdi boljše: hitro menjavanje stališč ali trmasto vztrajanje pri enem stališču?
V. Naštej čim več sopomenk pojma "stališče" in skušaj razložiti razlike med njimi (po občutku ali z literaturo: Mirjana Nastran Ule, Temelji socialne psihologije ...).

Učna tema: SPOLNI STEREOTIPI

Alenka Kompare

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec se seznani s pojmom spolni stereotip, razume njegovo funkcionalnost na osebnem in širšem družbenem nivoju ter je sposoben opaziti in reflektirati lastne in tuje spolne stereotipe.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure učenec zna:

- ❒ *predeliti in pojasniti pojma stereotip in spolni stereotip,*
- ❒ *razumeti izvore spolnih stereotipov,*
- ❒ *opaziti uporabo spolnih stereotipov v medijih in kritično ovrednotiti vlogo medijev pri širjenju stereotipov,*
- ❒ *reflektirati in vzpostaviti distanco do lastnih stereotipnih predstav o spolih,*
- ❒ *kritično presoditi funkcije spolnega stereotipiranja na psihičnem in družbenem nivoju.*

Metode poučevanja: samorefleksija, pogovor, razlaga, raziskovanje

Oblike poučevanja: individualna, frontalna

Teoretski okvir

Stereotipi so celote razmeroma stabilnih, čezmernih posplošitev o skupini ljudi. Zabrišejo zaznavanje individualnih razlik med ljudmi in poudarjajo zgolj pripadnost posameznika določeni skupini. Poznamo pozitivne ali negativne stereotipe. Najbolj raziskani in najbolj razširjeni so etnični, nacionalni, rasni in spolni stereotipi. Za moške stereotipno velja, da so pametni, odločni, močni, racionalni in agresivni, za ženske pa da so čustvene, nežne, šibke, tople, razumevajoče, popustljive. Ko smo soočeni z vedenjem, ki ni skladno s stereotipom, tega ponavadi ne zavržemo ali spremenimo, ampak ustvarimo podkategorijo, npr. karieristka, feministka.

Stereotipe pridobimo že v zgodnjem otroštvu od staršev in drugih avtoritet pa tudi prek množičnih medijev. Socialni psihologi vse bolj zagovarjajo trditev, da je stereotipiziranje temeljna značilnost procesiranja informacij, zato se stereotipom ni mogoče izogniti. Novejše teorije poudarjajo stereotipe (in predsodke) v vlogi opravičevanja obstoječega status quo v dani družbi, tj. obstoječih razmerij moči, privilegijev in diskriminacij. Spolni stereotipi in predsodki npr. pomagajo opravičiti tradicionalno delitev dela in družbene moči med spoloma.

Viri in nadaljnje branje

Moghaddam, F. M. (1998). Social Psychology. Exploring Universals Across Cultures. New York: W. H. Freeman.

Nastran Ule, M. (1999). Predsodki in diskiminacija. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Rhodes, N. (1996). Gender Role Stereotypes in Everyday Life. V: Makosky, V. P. idr. (1996): Activities Handbook for the Teaching of Psychology. Volume 2. Washington: American Psychological Associatio, str. 150–152.

Rutar, D. (1995). Freudovi duhovi – filozof proti kapitalizmu. Ljubljana: Vitrum.

Watson, D. L. (1994). Portrayal of the Sexes on TV. V: Makosky, V. P. idr. (1994): Activities Handbook for the Teaching of Psychology. Volume3. Washington: American Psychological Association, str. 295–297.

Gradivo in pripomočki

Vsak učenec prejme DL 1 "Razlike med spoloma" in/ali DL 2 "Analiza televizijskih oglasov".

Strategija poučevanja

I. del: Učenci individualno rešijo prvo in drugo nalogo na DL 1, čemur sledi kratka frontalna analiza dobljenih rezultatov. Pri vsaki zapisani značilnosti dvignejo roke najprej dijaki, ki so jo pripisali enemu spolu, nato pa še dijaki, ki so jo pripisali drugemu spolu. Učitelj na tablo v dva stolpca zapiše pet značilnosti, ki so jih dijaki najpogosteje pripisovali enemu in drugemu spolu, ter ju naslovi ženski in moški stereotip. Učitelj pojasni koncept stereotipa ter se pri tem smiselno navezuje na že obravnavane teme, predvsem stališča in socialno zaznavanje.

II. del: Učenci rešijo še preostale naloge na DL 1 in razmišljajo o vplivu spolnih stereotipov na njihovo obnašanje.

Pogovor

I. del: Učitelj v pogovoru učence spodbuja k razmišljanju o spolnih stereotipih z naslednjimi vprašanji: Kako se oblikujejo spolni stereotipi? So v vseh družbah in zgodovinskih obdobjih enaki ali se spreminjajo? Na kakšne načine se spolni stereotipi ohranjajo in prenašajo? Imajo spolni stereotipi realno podlago, tj. so odraz dejanskih razlik med moškimi in ženskami? Učence lahko seznani z dvema nasprotujočima trditvama in jih spodbuja k navajanju argumentov v prid eni in drugi. Prva trditev: "Stereotipi so odraz dejanskih (naravnih) razlik med spoloma." Druga trditev: "Razlike med spoloma so posledica obstoječih stereotipov."

II. del: Učenci berejo svoje odgovore, na katere učitelj smiselno navezuje nova vprašanja. Se večinoma obnašajo v skladu s pričakovanji, vezanimi na njihovo spolno vlogo? Zakaj se obnašajo v skladu z njimi? Kaj se zgodi, ko se posameznik ne obnaša stereotipno? Kdo ima korist od tega, da se ohranjajo tradicionalne ženske in moške spolne vloge? Učitelj opozori dijake, da je ideološki "model človeka" bel moški, tj. značilnosti, ki so pripisane belemu moškemu, so tiste, ki so najviše vrednotene in najbolj zaželene.

Alternativni didaktični prijem

Teden dni pred obravnavanjem spolnih stereotipov prejmejo vsi učenci DL 2, na katerem je ocenjevalna shema (povzeta po D. Watson, v Makosky, 1994, str. 297). Naloga dijakov je, da v tem tednu spremljajo televizijske oglase oz. ekonomsko propagandna sporočila ter s pomočjo sheme beležijo svoja opažanja glede predstavitve spolov v desetih do petnajstih različnih oglasih. Dobljene rezultate statistično obdelajo in interpretirajo. So ženske prikazane različno od moških? Kje se pojavljajo največje razlike? Ali so presenečeni nad rezultati ali so jih pričakovali?

Opombe

Ni posebnih opomb.

Delovni list 1

Razlika med spoloma

1. Navedene značilnosti razvrstite v spodnjo tabelo glede na to, kateremu spolu jih pripisujete.
   šibkost, čustvenost, razsodnost, vdanost, odločnost, agresivnost, nežnost, občutljivost, hladnost, impulzivnost, pogum, toplina, razumskost, neodvisnost, ljubezen do otrok, moč, ambicioznost, mehkost, popustljivost, histeričnost, neobvladanost, blagost, nasilnost, tekmovalnost, nepopustljivost, pasivnost, treznost, dominantnost, spremenljivost, vitkost, zanesljivost, hladnokrvnost, nemirnost

ZNAČILNOSTI ŽENSK	ZNAČILNOSTI MOŠKIH

2. Katere od navedenih trditev, izrekov in ljudskih modrosti so resnične in katere zmotne? Utemeljite svoj odgovor.
   - Ženske so bolj čustvene od moških.
   - Ženska je skrivnost, katere rešitev je materinstvo.
   - Za vsakim uspešnim moškim stoji ženska.
   - Povsem naravno je, da so moški agresivnejši od žensk.
   - Mati mora otrokom nuditi toplino in podporo, oče pa je tisti, ki postavlja omejitve in prepoveduje.
   - Moški so pametnejši od žensk.
   - Ženska podpira tri vogale hiše, moški enega.

   Zapišite še nekaj stereotipnih trditev, ki jih pogosto zasledite v javnem govoru.

3. Razmišljajte o tem, kako spolni stereotipi vplivajo na obnašanje moških in žensk. So nekakšna vodila, kaj pomeni biti pravi moški oz. prava ženska, ali posameznike predvsem omejujejo in silijo v obnašanje, ki se sklada s spolno vlogo?

4. Zapišite nekaj primerov, ko se obnašate v skladu z vašo spolno vlogo, in nekaj primerov, ko je vaše obnašanje inventivno oz. odstopa od spolnega stereotipa.
   STEREOTIPNO OBNAŠANJE
   INVENTIVNO OBNAŠANJE

5. Zapišite vsaj šest značilnosti, ki po vašem mnenju odlikujejo duševno zrelo osebnost.
   _____, _____, _____, _____, _____,
   _____, _____, _____, _____, _____

   Primerjajte značilnosti, ki ste jih v prvi nalogi povezali z ženskim in moškim spolom, z značilnostmi duševno zrele osebnosti. Kaj ugotovite? Pojasnite.

6. Kako bi lahko po vašem mnenju najhitreje spremenili stereotipne predstave o moških in ženskah? Odgovor utemeljite.

Delovni list 2

Analiza televizijskih oglasov

OPAZOVALNA SHEMA (Povzeta po D. Watson, v Makosky, 1994, str. 297)

Shema je primerna le za analizo oglasov, pri katerih nastopata dva akterja. Pripovedovalec šteje za enega od njiju.

1. Ime oglaševanega izdelka: _____

2. Tip oglaševanega izdelka: _____

❒ hrana ali pijača
❒ čistilno sredstvo
❒ gospodinjski pripomoček
❒ proizvod za nego telesa ali osebno higieno
❒ avtomobil
❒ drugo: _____

3. Glavni akter:

❒ moški
❒ ženska

4. Funkcija glavnega akterja:

❒ pripovedovalec
❒ uporabnik proizvoda
❒ avtoriteta/ strokovnjak

5. Vloga glavnega akterja:

❒ zakonec
❒ mati ali oče
❒ uslužbenec/delavec
❒ strokovnjak
❒ ljubezenski partner
❒ gospodinja
❒ drugo: _____

6. Vrsta argumentov, ki jih uporablja glavni akter:

❒ strokovni argumenti (dejstva)
❒ nestrokovni argumenti (prepričanja ali lastna izkušnja)
❒ brez argumentov

Učna tema: PREDSODKI IN STEREOTIPI

Janina Curk

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna teoretično pojmovanje predsodkov in stereotipov, razume in kritično ovrednoti njihov nastanek, oceni vpliv predsodkov in stereotipov na funkcioniranje posameznikov in socialnih skupin, prepoznava predsodke in stereotipe lastne referenčne skupine ter svoje osebne, razvija vrednoto razumevanja in strpnosti drugačnosti.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne enote dijak zna:

- ❒ *pojasniti in razlikovati pojma predsodek in stereotip,*
- ❒ *kritično ovrednotiti nastanek predsodkov in stereotipov (pretirano posploševanje in poenostavljanje),*
- ❒ *pojasniti funkcije predsodkov in stereotipov,*
- ❒ *pojasniti izražanje predsodkov in stereotipov v vedenju in možne negativne posledice negativnih predsodkov,*
- ❒ *povezati predsodke z obrambnimi mehanizmi,*
- ❒ *prepoznati lastne predsodke in ugotoviti njihov izvor.*

Metode poučevanja: razlaga, pogovor, reševanje in vrednotenje vprašalnika

Oblike poučevanja: frontalna, skupinska, individualna

Teoretski okvir

Predsodki so stališča do skupine ljudi, ki so neutemeljena in nepreverjena (temeljijo na t. i. predsodbah – površnih sodbah na temelju pomanjkljivih informacij), spremljajo pa jih močna čustva. Ta so lahko negativna ali tudi pozitivna (pozitivni, npr. večvrednostni predsodki). Predsodki se izražajo tudi v vedenju, in to v različnih stopnjah, od opravljanja in izogibanja odnosov do diskriminiranja ali celo nasilja.

Čeprav bi v določenih predsodkih lahko našli zrno resnice, gre v vsakem primeru za pretirano poenostavljanje, črno-belo ocenjevanje, neupravičeno posploševanje, neupoštevanje mnogih izjem. Če neke sodbe o osebnostnih potezah določene skupine ljudi temeljijo samo na kognitivni komponenti, torej na nepreverjenih dejstvih ali govoricah, pa govorimo o stereotipih.

Viri in nadaljnje branje

Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Kosovel, S. (1964). Zbrano delo (1. knjiga: Pesmi). Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Nastran - Ule, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Živko, T. (1996). Starostna primerjava predsodkov v Mariboru leta 1996. Maturitetna raziskovalna naloga (mentor Janina Curk). II. gimnazija Maribor. Maribor.

Gradivo in pripomočki

delovni list: Tjaša Živko, Janina Curk: Vprašalnik o predsodkih

Strategija poučevanja

1. in 2. del se nanašata na predsodke, 3. del pa na stereotipe.

I. del: Učitelj frontalno predstavi del vsebine: opredelitev predsodkov in stereotipov, razlike in podobnosti med pojmi kognitivna shema, stališče, predsodek in stereotip.

Učenci se razporedijo v majhne skupine in odgovorijo na vprašanji:

1. Kaj vpliva na nastanek predsodkov?
2. Ali so predsodki popolnoma "iz trte izviti"? Če ne, kako in zakaj se razvijejo prav določeni predsodki?

Predstavniki skupin naštevajo ugotovljene dejavnike, učitelj jih poskuša na tabli kategorizirati v skupine (zgodnja socializacija, referenčne skupine, ekonomskopolitični izvori – masovni mediji, osebne izkušnje, pomanjkanje samozaupanja oz. nizka samopodoba ...). Sledi razprava.

II. del: Učenci rešijo vprašalnik o predsodkih (delovni list) tako, da učitelj prebira posamezne postavke, učenci pa individualno odgovarjajo. Ne priporoča se fotokopiranje vprašalnika za vsakega učenca posebej in potem popolnoma individualno reševanje, ker se ne razvije tako živahna skupinska razprava kot ob predlaganem načinu reševanja. Učenci naj zapisujejo odgovore na poseben list (ne v zvezek).

Določen učenec zbere liste z odgovori in obdela rezultate tako, da za vsako postavko izračuna aritmetično sredino. Tako ugotovi najbolj in najmanj razširjene predsodke. Rezultate lahko predstavi v obliki plakata. Aritmetične sredine lahko grafično ponazori v obliki stolpcev.

Učitelj lahko zbere rezultate več razredov in s tem doseže večjo veljavnost in zanesljivost. Rezultati se lahko obdelajo tudi ločeno po spolu, morda tudi po letnikih. V tem primeru morajo učenci seveda na listih z odgovori označiti tudi spol oz. letnik.

III. del: Spodaj navedene izjave se nanašajo na stereotipe. Učitelj pove prvi del izjave, učenci nadaljujejo:

skop kot ..... Škot, Gorenjec
temperamenten kot ..... Italijan
delam kot ..... zamorec
pedanten kot ..... Nemec
kadi kot ..... Turek
len kot ..... Črnogorec

Aktivnost lahko poteka tudi v obratni smeri: učitelj imenuje skupino, učenci ji pripišejo stereotipne lastnosti:

Japonec ..... podjeten, ambiciozen, pretirano storilnostno naravnan
homoseksualec ..... nežen, "ženska" gestikulacija
Američan ..... uspešen, samozavesten, optimističen
Slovenec ..... depresiven, anksiozen
(slovenska) mati ..... samožrtvovanje

Stereotip matere se lahko poveže z vsebino vzgoja in ilustrira s pesmijo Srečka Kosovela (Rechipinov motiv):

Živel nekoč je mlad fantič
in ljubil, ljubil je dekle,
a ona ga ni ljubila nič.
In rekla mu je: do jutri tu
mora biti srce tvoje matere,
da ga vržem svojemu psu.
In šel je k materi in jo ubil,
srce ji izdrl in je zbežal,
da ne bi roka zamudil.
Tekoč se je povračal tja
in sredi poti je pal, je pal,
in iz roke srce mu je palo na tla.
In ko je srce na tleh ležalo,
ko je ležalo samo tako,
čul je, kako ga je vprašalo.
In zaječalo od bolečin
je materino srce, vprašalo:
"Si se ranil hudo, moj sin?"

Pogovor

I. del: Pogovor poteka že vzporedno s predstavljanjem skupinskih odgovorov na vprašanja. Učitelj in učenci jo podkrepljujejo s konkretnimi primeri iz lastnega življenja: katere predsodke so prevzeli od staršev, sošolcev, prijateljev, kateri izvirajo iz osebnih izkušenj ...

Učenci predstavijo svoje hipoteze v zvezi z 2. vprašanjem. Učitelj jih izzove z vprašanjem, od kod predsodek, da je lepota v obratnem sorazmerju z inteligentnostjo. Morda gre za to, da se zelo lepi ljudje lahko uveljavijo, potrjujejo in pritegnejo pozornost že s svojim telesnim videzom. Tako so manj motivirani za razvijanje drugih sposobnosti in spretnosti kot manj telesno privlačni ljudje. Povezava z obrambnim mehanizmom kompenzacije.

Učitelj nenehno opozarja na poenostavljenost in neupravičenost posploševanja.

II. del: Učitelj vodi pogovor ob posameznih postavkah. Ideje, vprašanja, povezave:

1. Nimam posebej rad Židov, ker so preveč pridobitniški in egoistični.
   Predsodek se navadno ne izrazi, ker ni aktualen. Redko kdo sploh pozna kakega Žida. Lahko pa učitelj poveže izjavo z Adornovimi študijami avtoritarnega značaja. Opozori na možno povezavo predsodkov z obrambnim mehanizmom projekcije: svoje negativne lastnosti pripišeš drugim, do njih oblikuješ ustrezen predsodek in si tako navidezno zvišaš lastno vrednost. Npr. pri avtoritarnem značaju bi naj šlo za projiciranje lastne potlačene agresivnosti v druge, šibkejše skupine (osnova za rasizem, nacionalizem, etno- oz. sociocentrizem).
2. Večine blondink ne spoštujem, ker so manj inteligentne kot temnolaske.
   Odkod predsodek o neumnih blondinkah, ne črnolaskah? Se je morda oblikoval na temelju poznavanja nekaterih svetovno znanih lepotic (Brigitte Bardot, Marilyn Monroe)?
3. Policajev ne maram, ker se mi zdijo neumni.
   Ali morda pri tem predsodku ne sodeluje projiciranje (lastne "neumnosti", ki ji je na primer sledil "udarec po žepu", v policaja)?
4. Živel bi v Ameriki, saj imaš tam vse možnosti za bogastvo in kariero.
   Pozitivni predsodek: mistifikacija Amerike kot dežele blagostanja in neomejenih možnosti za uspeh.
5. Ljubljančanov ne maram, ker so domišljavi.
   Odkod izvira predsodek? Kdo ima osebno izkušnjo? Ali ni v veliki meri prevzet (funkcija jačanja skupinskih vezi, pri čemer je sama vsebina predsodka manj pomembna)? Ali gre morda za obrambni mehanizem zaradi občutij manjvrednosti "province" v primerjavi z večjim mestom?
6. V letalu bi se nelagodno počutil, če bi vedel, da je pilot ženska.
   Povezava s stereotipnimi spolnimi vlogami.
7. Umsko prizadeti ljudje me spravljajo v grozo.
   Zakaj? Ima kdo kakšno osebno izkušnjo? Na tem mestu je običajno potrebno pojasnilo razlike med umsko prizadetostjo (motnje v duševnem razvoju) in duševno boleznijo.
8. S šminkerjem nikoli ne bi mogel biti pravi prijatelj.
   Kdo je "šminker"? Kaj je značilno za to mladinsko subkulturo? Ali kdo pozna kakega pripadnika te skupine, ki se ne ujema s predsodkom?
9. Gorenjcev ne prenesem zaradi njihove škrtosti.
   Ali ne bi v primeru pozitivne naravnosti "škrtost" poimenovali "varčnost"? Povezava z relativnostjo in subjektivnostjo človekovega socialnega zaznavanja in presojanja.
10. Ciganom ni zaupati, ker so tatovi in prevaranti.
    Ima kdo osebno izkušnjo? Na tem mestu lahko učitelj pojasni pojem subkulture (drugačnost sistema vrednot in norm).
11. Če srečam telesno prizadetega človeka, ne vem, kako naj se obnašam.
    Nelagodnost zaradi drugačnosti? Kako se obnašamo? Ali se lahko obnašamo spontano in naravno, če moramo razmišljati o tem, kako se je najprimerneje obnašati?

12. Piflarji mi gredo na živce.
    Kdo je piflar? Tisti, ki se uči na pamet, ali vsak, ki se veliko uči? Morda gre za obrambni mehanizem racionalizacije, če smo sami neuspešni, ali pa projekcije, če sami sodimo v to skupino, pa nas je sram priznati?
13. Če bi poznal človeka z aidsom, bi se ga vztrajno izogibal.
    Racionalna neutemeljenost predsodkov: aids se prenaša samo na določene načine.
14. Homoseksualnost mi vzbuja odpor.
    Povezava z vajo na temo "Normalno – nenormalno". Povezava z obrambnima mehanizmoma potlačevanja in sprevračanja: za izjemno močnimi predsodki do homoseksualcev se lahko skrivajo lastni latentni homoseksualni impulzi. Človek se včasih brani pred nespremljivi težnjami tako, da jih potlači, na zavestni ravni pa se izražajo kot svoje nasprotje (privlačnost se sprevrne v gnus in odpor).
15. Če bi imel hčerko in bi ta začela hoditi s črncem, bi ji to poskušal na vsak način preprečiti.
    Včasih se netolerantnost do določene skupine izrazi šele, ko se njen pripadnik pojavi "dovolj blizu", npr. v ožji družini.
16. Z globoko verno osebo ne bi mogel vzpostaviti pristnega prijateljskega odnosa.
    Kaj se razume pod "veren"? Ali "globoko veren" pomeni fanatizem? Kaj je značilno za fanatizem? Kako ga prepoznamo v konkretnem stiku s takšno osebo? Izhodišče za razpravo o različnih oblikah verovanj: ezoterika, šole duhovne rasti, zdravega življenja, vegetarijanstvo, astrologija, numerologija, bioenergija, alternativna medicina ... Kaj učinkuje, vpliv sugestije, placebo učinek, vzroki porasta v zadnjem času (kriza vrednot).
17. Kadar zagledam klateža, se mu izognem.
    Kaj je značilno za njihov stil življenja? Lastne izkušnje?
18. "Hvala bogu, da sem Štajerc!"
    Kje je meja med narodnostno ("regijsko") zavestjo in nacionalizmom oz. sociocentrizmom?
19. Če bi imel še tako velik psihični problem, nikoli ne bi iskal pomoči pri psihologu.
    Pojasnilo razlik med profili: psiholog, psihiater, psihoterapevt. Razlika v stališčih med nami in Američani, kjer je imeti svojega "shrinka" statusni simbol.
20. Ne bi mi bilo všeč, če bi se moji otroci družili z begunci.
    Navezava na politične izvore predsodkov.
21. Slovenci so po značaju boljši kot drugi narodi bivše Jugoslavije.
    Navezava na pojme avtostereotipi in heterostereotipi ter težnjo po pozitivnem ocenjevanju lastnega naroda / skupine in negativnem ocenjevanju drugih (tem bolj, čim bolj je ta drugi skupina različna od lastne).

Učitelj opozori učence na pomanjkljivost vprašalnika, ki je v tem, da vsak predsodek meri samo po ena postavka. Vendar je smisel vaje predvsem v ustvarjalni razpravi v zvezi s posameznimi predsodki. Psihometrični oz. statistični vidik je zanemarjen.

IV. del: Učitelj spodbuja dijake k ugotovitvi, da tudi stereotipi pomenijo pretirano posploševanje in poenostavljanje, da večinoma držijo le v povprečju in da obstaja veliko odstopanj od povprečja. Opozori jih zlasti na koristnost zavedanja omenjenega v primeru negativnih stereotipov: če posameznega pripadnika socialne skupine, do katere gojiš stereotip, že ob prvem stiku "strpaš" v pripravljeni kalup, mu s tem preprečiš, da se morda pokaže kot izjema. Rigidne vnaprejšnje predstave lahko po principu učinka pričakovanja in selektivne pozornosti povzročijo, da se začne odnos brez realne osnove razvijati v negativni smeri. Vnaprejšnja pričakovanja lahko celo privedejo do tega, da se prične "tarča" stereotipa v resnici obnašati v skladu s pripisanimi (negativnimi) lastnostmi. Enako velja za predsodke.

(Razprava na Kosovelovo pesem: Kako vpliva tak odnos na doživljanje matere in kako na doživljanje

otroka? Kakšne posledice ima? Povezava s hiperprotektivnim in razvajajočim vzgojnim stilom.)

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

1. Postavke št. 6, 10 in 19 je treba prilagoditi glede na regijo, v kateri je šola. Enako velja za postavko 9 – prirediti jo je treba glede na prevladujočo mladostniško subkulturo (rockerji, šminkerji, hippyji, raverji, raperji ...).
2. Vsebina ponuja zelo veliko možnosti povezovanja z drugimi vsebinami (vzgoja, socializacija, obrambni mehanizmi, vprašanje normalnega in nenormalnega, moralnega in nemoralnega, socialno zaznavanje, socialne skupine, subkulture, duševna in telesna prizadetost, stigmatiziranje ...). Učitelj presodi glede na razpoložljiv čas in glede na konstruktivnost razprave, koliko se bo oddaljeval od osnovne teme.

Delovni list

Vprašalnik o predsodkih

1. Nimam posebej rad Židov, ker so preveč pridobitniški in egoistični.
2. Večine blondink ne spoštujem, ker so manj inteligentne kot temnolaske.
3. Policajev ne maram, ker se mi zdijo neumni.
4. Živel bi v Ameriki, saj imaš tam vse možnosti za bogastvo in kariero.
5. Ljubljančanov ne maram, ker so domišljavi.
6. V letalu bi se nelagodno počutil, če bi vedel, da pilotira ženska.
7. Umsko prizadeti ljudje me spravljajo v grozo.
8. S šminkerjem nikoli ne bi mogel biti pravi prijatelj.
9. Gorenjcev ne prenesem zaradi njihove škrtosti.
10. Ciganom ni zaupati, ker so tatovi in prevaranti.
11. Če srečam telesno prizadetega človeka, ne vem, kako naj se obnašam.
12. Piflarji mi gredo na živce.
13. Če bi poznal človeka z aidsom, bi se ga vztrajno izogibal.
14. Homoseksualnost mi vzbuja odpor.
15. Če bi imel hčerko in bi ta začela hoditi s črncem, bi ji to poskušal na vsak način preprečiti.
16. Z globoko verno osebo ne bi mogel vzpostaviti pristnega prijateljskega odnosa.
17. Kadar zagledam klateža, se mu izognem.
18. "Hvala bogu, da sem Štajerc!"
19. Če bi imel še tako velik psihični problem, nikoli ne bi iskal pomoči pri psihologu.
20. Ne bi mi bilo všeč, če bi se moji otroci družili z begunci.
21. Slovenci smo po značaju boljši kot drugi narodi bivše Jugoslavije.

Učna tema: HIERARHIJA VREDNOT

Karmen Pečarič Podobnik

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna pojem vrednote, različne kategorizacije in razvojni značaj vrednot, odkriva lasten sistem vrednot in razširja ter poglablja znanje o drugačnih vrednotnih sistemih. Ob tem razvija strpnost in razumevanje do različnih oblik vedenja, ki so posledica drugačnih vrednot.

Operacionalizacija učnih ciljev

Ob koncu učne ure dijak zna:

- ❒ *opredeliti in pojasniti pojem vrednote,*
- ❒ *navesti različne kategorije vrednot,*
- ❒ *pojasniti razvoj in spremembe vrednot pri posamezniku,*
- ❒ *opisati lasten sistem vrednot in ga primerjati z vrednotami razreda.*

Metode poučevanja: pogovor, razlaga, samorefleksivna tehnika

Oblike poučevanja: frontalna, individualna (z delovnimi listi)

Teoretski okvir

Pojmom, ki se nanašajo na stvari in kategorije, ki jih visoko cenimo in h katerim si prizadevamo, pravimo vrednote (Musek, 2000). Vrednote lahko opredelimo kot posebno obliko stališč, na katera je posameznik še posebno navezan in ki vodijo njegove odločitve in ravnanja. Pojem vrednote izhaja iz filozofije, kjer nastopa kot eno bistvenih področij, vendar na zelo abstraktni ravni ali v najboljšem primeru kot vzvišeno in idealno življenjsko vodilo posameznikom in družbi.

Psihologija pa se ukvarja bolj z empiričnim in izkustvenim vidikom vrednot, to je z vrednotami, kakršne ljudje doživljajo in jih opisujejo. Težave nastopijo zato, ker so vrednote med najvišjimi ali celo najvišji in najbolj splošni motivacijski cilji in so posamezni bolj specifični delni cilji, ki vodijo do realizacije določene vrednote, lahko pri ljudeh zelo različni. Musek (2000) navaja definicijo vrednot, kot jo podajata Schwartz in Bilsky, da so vrednote pojmovanja ali prepričanja o zaželenih končnih stanjih in vedenjih, ki presegajo specifične situacije, ob tem pa usmerjajo in vodijo izbiro ali oceno ravnanj in pojavov ter so urejene na relativno pomembnost. Vsi avtorji, ki so opisujejo vrednote, so enotni v tem, da so vrednote nekaj zelo pomembnega za posameznika in se dotikajo najglobljih plasti osebnosti.

Vrednote se pri posamezniku postopno razvijajo. Kot se človek kot osebnost razvija, se razvija njegov sistem vrednot. Sprva otrok sprejema vrednote svojega najbližjega okolja. Pozneje, ko postavlja temelje svoje lastne identitete, vzpostavi kritičen odnos do svojih prepričanj in prepričanj okolice. Prve res lastne vrednote človek razvije šele kot mladostnik v povezavi s svojimi trenutno najmočnejšimi potrebami, ker tako bolje osmisli svoje ravnanje. Zato mladostnik visoko ceni čutna zadovoljstva, zabavo, druženje.

Pozneje nastopijo potrebe, povezane z dosežki in uveljavljanjem v družbi in tako v večini primerov odrasel posameznik oblikuje svoj vrednotni sistem kot kompromis med procesoma socializacije in individualizacije. Vendar ta kompromis ne ostane

v življenju le enkrat obdelan. Vedno znova pride do konfliktne situacije, ko mora človek ponovno dobro pretresti svoje življenje in vrednote in jih morda na novo razporediti. Šele proti koncu življenja nastopi spet nekoliko bolj umirjeno obdobje, ko stopijo v ospredje najvišje vrednote človekove izpolnitve, življenjskega poslanstva in obče človeškega kulturnega in duhovnega napredka.

Vrednote lahko razdelimo na več načinov glede na širino področja, ki ga pokrivajo (vrednostne kategorije, vrednostni tipi, posamezne vrednote), glede na razvojno zaporedje (hedonske vrednote, vrednote dosežka in veljave, moralnoetične vrednote in vrednote samouresničitve) ali druge načine organiziranosti (povezane, izolirane), po usmerjenosti na različna področja (osebno, družbeno in kulturno), glede na vsebino, glede na izraznost oziroma povezanost z vedenjem in še na kak drug način.

V novejši raziskavi o vrednotah J. Musek (2000) povzema naslednje zaključke:

a) Prostor vrednot je sistematično urejen. Statistične analize so potrdile vsaj štiri nivoje vrednot, od najbolj specifičnih do najbolj splošnih. Posamezni nivoji pa vključujejo različno število posameznih kategorij vrednot. Različne metode dajejo zelo enotne rezultate, ki se tem bolj ujemajo, čim višje oziroma bolj generalizirane so skupine vrednot.
b) Vrednote se spreminjajo glede na človekova razvojna obdobja in avtor predvideva, da so lahko razlike v vrednotah v različnih življenjskih obdobjih eden temeljnih razlogov za tako imenovani spor med generacijami.
c) Medkulturne primerjave kažejo na obstoj univerzalnih vrednot. V posameznih kulturah prihaja do razlik le v ocenjevanju pomembnosti določene vrednote.
d) Spol, stan, izobrazba, dohodek in drugi demografski dejavniki se bistveno povezujejo z vrednotami, ki jih človek zagovarja.
e) Vrednote vplivajo na večino pomembnih življenjskih izbir, odločitev in usmeritev.
f) V zadnjem obdobju (od leta 1988) kažejo ocene vrednot na spreminjanje vrednotnega sistema pri Slovencih, kar se ujema z drugimi družbenimi spremembami v Sloveniji.
g) Vrednote niso osebnostna poteza, imajo pa precej skupnih značilnosti in povezav in so relativno samostojno področje osebnosti.
h) Kot vzročne dejavnike vrednote povezujejo tako biološke, evolucijske in genske vplive kot sociokulturne in duhovne vplive. Vrednote nastanejo kot rezultat močno razvejanega medsebojno povezanega delovanja motivacijskih, emocionalnih in kognitivnih dejavnikov.

Viri in nadaljnje branje

Janek Musek, Vid Pečjak (1995). Psihologija, Educy, Ljubljana.

Janek Musek (1982). Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana.

Janek Musek (2000). Nova psihološka teorija vrednot, Educy, Ljubljana.

Strategija poučevanja

I. del: Vsak učenec dobi svoj delovni list. Učitelj kratko razloži postopek rangiranja in učenci izpolnijo prvo nalogo tako, da vsako od treh skupin vrednot rangirajo od 1 do 10.

II. del: Ko učenci končajo, učitelj za vsako posamezno vrednoto na podlagi dvigovanja rok prešteje tiste, ki so določeni vrednoti dali rang od 1 do 5. Frekvence vpišejo učenci v drugi stolpec delovnega lista. V tretji stolpec vnese število učencev, ki so določeni vrednoti pripisali rang od 6 do 10. Vodoravni seštevek drugega in tretjega stolpca se moja ujemati s številom vseh učencev v razredu.

III. del: Sledi pregled ocen in razlaga učitelja o vrednotah in sistemih vrednot. Vajo nadaljujejo

učenci spet samostojno z drugo nalogo, kjer bolj podrobno opišejo samo tiste vrednote, v katerih se razlikujejo od večine razreda glede na frekvence dihotomiziranih rangov. Opis lahko vključuje možne razlage ugotovljenih razlik. Če je kdo od učencev pripravljen, lahko prebere svoj odgovor.

IV. del: Učitelj nato skupaj z razredom oblikuje naslove skupin vrednot (I. skupina: osebne, sebične, individualne ..., II. skupina: družbene, socialne, demokratične ..., III. skupina: kulturne, obče človeške, filozofske, duhovne ...). Učitelj spet prešteje učence, ki so izbrali določeno skupino vrednot za najpomembnejšo, in poveže njihovo izbiro z razlago razvojnega značaja vrednot.

IV. del: Zadnji dve nalogi nista obvezni, lahko pa služita za izhodišče pogovora o vrednotah.

Pogovor

Značilna za mladostnike je velika kritičnost do besed in dejanj odraslih ljudi oziroma do ljudi, ki jih obdajajo. Predvsem so občutljivi za razlike med izrečenimi načeli in dejanskim vedenjem, ki jih najpogosteje označujejo za hinavščino. Treba jim je pojasniti ne samo različne poti do podobnih vrednot, temveč vsaj nakazati vlogo različnih življenjskih izkušenj, kognitivnih zaključkov in drugih osebnostnih značilnosti. Zelo dobrodošla je razprava o preverjanju resnične hinavščine ali o posledicah nespoštovanja moralnih načel.

Alternativni didaktični prijemi

Niso predvideni.

Opombe

Dosedanji poskusi (izvajanje te vaje pri drugo in tretješolcih) so potrdili podmeno, da se oblikovanje vrednot povezuje s starostnim obdobjem. Mladostniki so v večini kot najpomembnejšo izbirali prvo skupino vrednot, čeprav so se odločali tudi za drugi dve skupini. Potrebna bi bila preverjanja še pri drugih starostnih kategorijah.
Namen te vaje je razširitev znanja o svojih in tujih vrednotah in pomembno je poudariti pravico vsakega posameznika, da izbira in ohranja svoj sistem vrednot. Učitelj naj ne ocenjuje njihove izbire ali vrednotnega sistema, temveč samo dopolni njihove vrednote z dodatnim znanjem.

Gradivo in pripomočki

Delovni list

Delovni list

vrednota	rang	1–5	6–10	vrednota	rang	1–5	6–10	vrednota	rang	1–5	6–10
uživanje				zdravje				ljubezen			
uspeh				svoboda				resnica			
šport				mir				znanje			
ugled				družina				etika			
moč				pravica				umetnost			
slava				delo				narava			
oblast				strpnost				vera			
varnost				sožitje				lepota			
denar				domovina				modrost			
spolnost				prijateljstvo				upanje			
I. skupina				II. skupina				III. skupina			

1. Zgoraj imaš napisane tri skupine vrednot. Posamezne vrednote v vsaki skupini označi od 1 do 10. S številko 1 označi tisto vrednoto, ki je po tvojem najpomembnejša, z 2 tisto, ki je druga najpomembnejša in tako naprej do 10. Vsaka vrednota mora imeti svojo številko, če se ne moreš odločiti med dvema enakovrednima vrednotama, jih označi po naključju!

2. V koloni (1–5) je število sošolcev, ki so navedeni vrednoti prisodili mesto 1 do 5 (bolj pomembna vrednota) in koloni (6–10) je število sošolcev, ki so prisodili tej vrednoti manj pomembno mesto od 6 do 10. Primerjaj svojo izbiro vrednot z izbiro razreda!

3. Katera skupina vrednot se ti zdi v življenju najpomembnejša in zakaj?

4. Se spomniš kakšne vrednote, ki je tebi pri srcu, pa ni omejena?

5. Se ti zdi življenje v skladu z neko vrednoto (ko vzrajaš pri svoji vrednoti, npr. prijateljstvu, v dobrem in slabem) dobro in pametno ali je boljše, da se posameznik stalno spreminja in prilagaja novim okoliščinam?

Učna tema: RAZVOJ MORALNEGA PRESOJANJA

Mihaela Stražišar

Splošni cilji obravnave učne teme

Učenec spozna in razume pojem moralno presojanje in razvojne stopnje moralnega presojanja po Kohlbergu; poda sodbo o moralni dilemi.

Operacionalizacija učnih ciljev

Na koncu učne enote učenec zna:

- ❒ *opisati osnovne stopnje razvoja moralnega presojanja po Kohlbergu,*
- ❒ *z razvojnega vidika analizirati in oceniti dane moralne sodbe, jih uvrstiti na ustrezno razvojno stopnjo moralnega presojanja,*
- ❒ *oblikovati moralne sodbe za določeno razvojno stopnjo moralnega presojanja.*

Metode poučevanja: reševanje problema, samoocena, razlaga, pogovor

Oblike poučevanja: individualna, skupinska, frontalna

Teoretski okvir

Morala je skupek prepričanj in pojmovanj o tem, kaj je prav in kaj ni z družbenega vidika in z vidika človeške etike oz. moralnih in etičnih vrednot (poštenost, dobrota, pravičnost, enakost).
Moralni razvoj je proces sprememb v načelih in razumevanju o tem, kaj je dobro, pravično, dopustno, kaj pa ni. Lawrence Kohlberg je na podlagi empiričnih rezultatov opredelil šest stopenj razvoja moralnega presojanja, vsakega z vidikov: razumevanja družbenih norm, pravil, zakonov, razumevanja vzajemnosti medosebnih odnosov, razumevanja temeljnih moralnih pojmov, ki naj bi bili navzoči v vsaki družbi, npr. pravičnost.

1. stopnja: usmerjenost k strahu pred kaznovanjem in k poslušnosti
   Moralno presojanje je vezano na strah pred kaznovanjem: ustreže močnejšim in vplivnejšim, ker se boji negativnih posledic. Dobro je tisto, kar se ujema s konkretnimi predpisi in prepovedmi avtoritet. Presoja glede na fizično obliko dejanja (velikost laži) in posledice (velikost škode), neodvisno od kršiteljevih motivov in potreb.
2. stopnja: instrumentalno relativistična usmerjenost (okrog osmega leta)
   Dejanje presoja glede na to, kaj se z njim doseže, ali lahko dejanje zadovolji posameznikovo potrebo (instrumentalna vrednost dejanja). Cilj upravičuje sredstvo. Včasih, ko se mu zdi to potrebno in uporabno, že upošteva motive, olajševalne okoliščine in relativnost vrednot (ljudje imamo različne vrednote, torej za nekoga pravilo drži za drugega pa ne), ne pa univerzalnosti in vzajemnosti moralnih načel. Pravičnost meri po načelu ti meni, jaz tebi (zob za zob, kri za kri).
3. stopnja: usmerjenost k medsebojnemu ujemanju (moralnost dobrega dečka)
   Človeku so v tem obdobju pomembni medosebni odnosi, zato teži k odobravanju s strani

drugih: želi jih razumeti, pomagati, jim ustreči, in to premaga individualne interese. Glavni kriterij presojanja dejanj je socialno odobravanje ali neodobravanje (kakšno obnašanje je lepo, pravilno, se spodobi), vendar upošteva tudi namene in motive za storjeno: družbeno pozitiven motiv (dober namen) ali oseba, ki jo ima posameznik za moralno in ki ima moralne vrline, upravičujeta dejanje.

4. stopnja: usmerjenost k zakonitosti in redu
   Moralno dobro je tisto, kar družba pojmuje in spejema kot pravilno in dobro. Individualni interesi, sočustvovanje z drugimi, spoštovanje njihovih potreb so za posameznika sprejemljivi le, če se skladajo z obstoječimi družbenimi normami, zakoni in kodami vedenja, sicer jih zavrne. Pravičnost ni odvisna od posameznikove ocene situacije, ampak od vnaprej reguliranih odnosov, ki jih spoštuje, tudi če se mu zdijo nelogični.
5. stopnja: usmerjenost k vzajemnemu socialnemu soglasju
   Posameznik ugotovi, da so pravila v bistvu dogovorjena in se jih je treba držati, ker je to najbolje za večino. Okoliščine opravičujejo deviantna dejanja do neke mere, vendar ne vodijo do suspenzije moralnih kategorij. Posameznik ve, da je družbeni sistem neizogibno potreben, čeprav ne odobrava vseh norm – a jih ne krši, skuša pa jih spreminjati po demokratični poti, tako da bodo čim bolj pravična do vseh.
6. stopnja: umerjenost k univerzalnemu etičnemu principu
   Posameznik presoja z vidika univerzalnega etičnega principa, vrhovnega načela, ki si ga je sam izoblikoval in po katerem uravnava svoje življenje, ne da bi si pri tem pomagal s konkretnimi predpisi in prepovedmi. Če se ne drži tega etičnega principa, ima slabo vest, doživlja občutek krivde in samoobtoževanja. Če je dejanje v nasprotju z zakonom, a v skladu s samoizbranim moralnim principom, je moralno dobro. Primeri univerzalnih etičnih principov: "Dobro je, kar je v korist vseh, v prid dostojanstvu in enakopravnosti posameznika. Življenje je človekova najvišja vrednota in ga s svojim ravnanjem ne smemo ogrožati."
   To zadnjo stopnjo kritizirajo, češ da Kohlberg v strukturo meša tudi vsebino in kar določa, katera pravila in vrednote naj bi bili univerzalni. Tako so diskriminirane nekatere kulture.

Viri in nadaljnje branje

Evripides (1962). Medeia – Hipolitos – Ion, Maribor: Založba Obzorja.

Hayes, N., Orrell, S. (1998). Psihologija, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. Ljubljana: DZS.

Platon (1988). Poslednji dnevi Sokrata (Apologija – Kriton – Faidon), Ljubljana: Slovenska matica.

Rupnik - Vec, T. (1997). Aktivno v svet psihologije, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Scarr, S., Vander Zanden, J. (1987). Understanding psychology, Fifth edition. New York: McGraw-Hill, inc.

Sofokles (1992). Antigona – Kralj Ojdipus, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sveto pismo Stare in Nove zaveze, Slovenski standardni prevod (1996), Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenija.

Zupančič, M. (1991). Otrok, pravila, vrednote, Radovljica: Didakta.

Zupančič, M. (1992). Moralno presojanje mladih v Sloveniji. Anthropos, 1–2, Ljubljana, str. 226.

Zupančič, M. (1994). Socialna in moralna zrelost, v Lamovec, T., ur. Psihodiagnostika osebnosti 2, Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Gradivo in pripomočki

delovni list z moralno dilemo in dodatnimi vprašanji, ki jo sestavi učitelj sam ali pa uporabi

Kohlbergovo dilemo o lekarnarju z DL I., prosojnice, flomastri, grafoskop, listi, škarje, lepilo

Strategija poučevanja

I. del: Učenci izpolnijo delovni list DL I: najprej zapišejo svojo sodbo o moralni dilemi z utemeljitvijo, nato pa še ocenijo pomembnost vprašanj. V manjših skupinah razvrstijo svoje sodbe glede na podobnost in jih razvrščene napišejo na prosojnico in na list. Rezultate frontalno predstavijo s pomočjo prosojnic, učitelj zbira in skupaj lepi odgovore na listih (delovni list DL II), ki jih razmnoži za drugi del učne enote. Frontalno ob učiteljevem vodstvu skušajo zbrane sodbe razvrstiti po podobnosti v skupine in podobne sodbe označijo z istimi znaki. Opišejo, po katerih značilnostih so uvrstili sodbe v iste skupine. Sledi pogovor in razlaga.

II. del: Učenci v manjših skupinah analizirajo in uvrstijo v ustrezno razvojno stopnjo lastne sodbe in sodbe sošolcev z delovnega lista DL II ter vprašanja z DL I. Frontalno predstavijo rezultate in jih preverijo, obenem pa utemeljujejo, zakaj so določeno sodbo, ali vprašanje uvrstili v neko razvojno stopnjo. V skupinah sestavijo moralne sodbe za tiste razvojne stopnje, ki jih v svojih odgovorih niso odkrili. Frontalno predstavijo. Sledi pogovor o moralni sodbi in vedenju.

Pogovor

I. del: O dani moralni dilemi pa jih učitelj še povpraša: Kaj pomeni v tej situaciji ravnati se po zakonu?
Ali naj bi mož ukradel zdravilo tudi takrat, če npr. ne bi ljubil svoje žene? Zakaj se jim zdi pomembno rešiti življenje te žene? Ali bi bilo prav ukrasti zdravilo tudi za tujega človeka? Zakaj?
Če bi moža ujeli in zaprli, naj ga sodnik obsodi ali oprosti?
Učitelj povpraša učence, kaj so presojali. Preko hevristično vodenega pogovora naj podajo splošno obliko dane moralne dileme: nasprotje med družbeno veljavno normo in individualno potrebo posameznika. Naj skušajo oblikovati opredelitve morale in moralnega presojanja.

II. del: Ali se spomnijo kakega literarnega primera, ko so bili glavni junaki v moralnem precepu?
Katera zlata pravila oz. moralna načela še poznajo?
Ali ljudje vedno ravnajo tako, kot mislijo, da bi bilo prav? Koliko sta povezana moralna sodba in dejanje? Ali bolje ravnajo ljudje, ki podajo zrelejše moralne sodbe?

Alternativni didaktični prijemi

1. Učenci sami sestavijo probleme z moralnimi dilemami, zbirajo odgovore nanje in jih razvrščajo po podobnosti ter primerjajo s starostjo anketirancev. Glej: Hayes, Orrell (1998), str. 481–482.
2. Učenci lahko analizirajo svoje utemeljitve, ki so jih podali o zgodbici o Marjeti in Petru ali kakšni drugi, ki so jo obravnavali pri poglavju Vrednote (Rupnik - Vec, 1997).

Opombe

Obravnava teme na ta način poteka dve do tri šolske ure, odvisno od števila dijakov. Smiselno jim je dati delovni list ena že konec prejšnje ure ali za domačo nalogo.

Delovni list 1

Zgodba in vprašanja so prirejena iz Restovega Vprašalnika moralnega presojanja (Zupančič, 1994).

Janez in zdravilo

1. Nekje v Evropi je Janezova žena umirala za posebno vrsto raka. Zdravniki so menili, da bi jo lahko rešilo novo zdravilo. In sicer posebna oblika radija, ki jo je pred kratkim odkril Farmacevt v istem mestu. Sestavine za zdravilo so bile drage, farmacevt pa je zanj zahteval desetkratno vrednost od realne. Tako je za radij plačal 40.000,00 SIT, cene majhne doze zdravila pa je določil na 400.000,00 SIT. V terapiji bi bilo potrebno majhne doze zdravila uporabiti večkrat.

Janez si je na vse načine skušal denar sposoditi, vendar je zbral le za približno polovico cene zdravila. Farmacevtu je povedal, da njegova žena umira, in ga prosil, naj mu zdravilo proda ceneje ali pa dovoli, da preostanek plača pozneje. Farmacevt mu je odgovoril: "Ne, to zdravilo sem sam odkril in z njim nameravam zaslužiti." Janez je obupal in začel razmišljati o tem, da bi vlomil v njegovo trgovino in ukradel zdravilo za ženo.

Ali bi moral Janez ukrasti zdravilo ali ga ne sme?
Odgovor podrobno utemeljite.

2. Spodaj je navedenih nekaj vprašanj, ki ste si jih morda zastavljali, preden ste se odločili. Pri vsakem vprašanju določite njegovo pomembnost za odločitev o Janezovem dejanju. Lahko je zelo velika, precejšnja, zmerna, majhna, nikakršna.
   1. Ali je treba spoštovati zakone?
   2. Ali ni povsem naravno, da je mož, ki ljubi ženo, pripravljen zanjo tudi krasti?
   3. Ali Janezu možnost, da bi zdravilo pomagalo, odtehta strah, da ga med vlomom zalotijo in pošljejo v zapor?
   4. Na katerih vrednotah bi morali ljudje graditi svoje odnose z drugimi ljudmi?
   5. Ali bi Janez kradel zaradi lastnih koristi ali bi to storil le zato, da bi pomagal ženi?
   6. Ali ni treba spoštovati tudi farmacevtove pravice do izuma?
   7. Ali zakon v tem primeru ne stoji na poti najbolj temeljni zahtevi vsakega človeka?
   8. Ali farmacevt zasluži, da ga oropajo, ker je tako pohlepen in brez razumevanja za ljudi v stiski?
   9. Ali bi kraja v takem primeru pomenila večje dobro za celotno družbo ali ne?

Delovni list 2

Glejte strategijo poučevanja.

Delovni list 3

1. Uvrstite odgovore na moralno dilemo o možu, ki želi zdravilo za svojo ženo, na ustrezno stopnjo moralnega presojanja po Kohlbergu. Pri vsakem primeru utemeljite, zakaj ga uvrščate na določeno stopnjo.

1. Mora ukrasti. Saj ni zares napačno, če ukrade zdravilo. Sprva je vendar hotel plačati. Zdravilo, ki bi ga ukradel, je v resnici desetkrat cenejše, kot si je izmislil farmacevt. Ker ni toliko vredno, ga lahko ukrade.
2. Ne sme ukrasti. To bi bil velik prekršek. Ni dobil dovoljenja, da ga vzame. Uporabil je silo in vlomil v trgovino. Naredil je veliko škode, ker je ukradel drago zdravilo in vlomil v trgovino.
3. Ne sme ukrasti, ker bi ga ujeli in zaprli.
4. Mož ne bi smel zdravila ukrasti, moral bi ga kupiti. Če bi ga ukradel, bi šel v zapor in potem bi moral zdravilo tako ali tako vrniti. Z druge strani pa bi ga vendarle moral ukrasti, če bi bila njegova žena kakšna pomembna osebnost
5. Mož bi moral ukrasti zdravilo, vtaknili bi ga sicer v zapor, vendar bi še vedno imel svojo ženo.
6. Mora ukrasti, saj žena potrebuje zdravilo, Janez pa potrebuje družbo svoje žene.
7. Ne sme ukrasti. Žena bo verjetno umrla preden bo Janez prišel iz zapora, tako ne bi bilo zanj veliko bolje, če bi zdravilo ukradel.
8. Mora ukrasti. Žena potrebuje zdravilo in mož želi, da bi živela. Saj on noče krasti, to je le način, ki ga mora uporabiti, če hoče priti do zdravila in jo rešiti.
9. Ne sme ukrasti. Farmacevt ni slab človek, hoče le zaslužiti. Zato pa delamo, da bi zaslužili.
10. Mora ukrasti. Saj dela le nekaj, kar je povsem normalno za dobrega moža. Ne moremo ga obsojati za nekaj, kar stori iz ljubezni do svoje žene. Obsodili bi ga lahko, če ne bi dovolj ljubil svoje žene, da bi jo rešil.
11. Ne sme ukrasti. Če bo njegova žena umrla, ga ne moremo obsoditi, saj ni brezsrčen in jo dovolj ljubi, sicer ne bi poskušal vsega, kar legalno lahko. Sebičen je le lekarnar.
12. Če bi bil jaz ta mož, bi zdravilo ukradel. Ljubezen nima nobene cene, niti ne morejo darila povzročiti ljubezni. Tudi življenje nima nobene cene.
13. Mora ukrasti, saj Janez ni sebičen, ker gleda na potrebe svoje žene.
14. Ne sme ukrasti. Janezova družina bi se sramovala njegovega dejanja. In tudi Janez bi se slabo počutil, ker bi osramotil svojo družino.
15. Mora ukrasti. Če ne bi kradel, bi pustil svojo ženo umreti. Zato bi bil neposredno odgovoren. Mora ga ukrasti, a mora pozneje lekarnarju vse plačati.
16. Ne sme ukrasti. Samoumevno je, da hoče mož rešiti ženi življenje, vendar je še vedno napačno krasti. Če bi kradel, bi odvzel dragoceno stvar tistemu, ki jo je naredil.
17. Ne sme ukrasti, saj bi tako prekršil zakon.
18. Mora ukrasti. Za te okoliščine zakoni in pravila niso prilagojeni. Kraja zdravila v tej situaciji ni zares pravilno dejanje, je pa kljub temu opravičljivo, če ga mož ukrade.
19. Ne sme ukrasti. Ekstremne okoliščine zares ne upravičujejo prevzetja legalnega zakona v svoje roke. Ne morejo vsi krasti, kadar so obupani. Konec bi bil lahko dober, vendar cilji ne upravičujejo sredstev.

20. Mora ukrasti. Zakon ni prikrojen situaciji, v kateri posameznik izgubi življenje, da bi se podredil pravilu.
21. Ne sme ukrasti, saj imajo tudi drugi lahko velike potrebe.
22. Mora ukrasti. Janez ne bi mogel živeti z zavestjo, da je pustil umreti svojo ženo.
23. Mora ukrasti. Situacija ga je prisilila, da izbere med krajo in smrtjo svoje žene. V situaciji, ko se mora odločiti, je moralno pravilno, da krade. Ravnati se mora v smislu načela varovanja življenja.
24. Ne sme ukrasti. Mož se sooči z odločitvijo, ali naj upošteva tudi druge ljudi, ki prav tako potrebujejo zdravilo kot njegova žena. Moral bi upoštevati življenje vseh ljudi kot vrednoto, ne le čustva do dvoje žene.

Primeri so povzeti po Jaušovec (1987), Scarr, Vander Zanden (1987), Zupančič (1992).

2. Ugotovite stopnjo moralnega presojanja v naslednjih primerih iz literature:

1. Medeja se krvavo maščuje svojemu možu Jazonu, ki jo je zapustil z njunim otrokom, kljub temu da je tvegala življenje, da ga je rešila iz težav. Jazon s tem, ko jo je zapustil, ni prelomil pravnih zakonov tedanjega časa, saj Medeja po rodu ni Grkinja, zato v Grčiji poroka med njo in Jazonom ni veljala. Medeja pa podvomi v družbeno veljavne grške zakone in jim zoperstavi "postave starih bogov".

   Medeja:
   Prisego in besedo si prelomil;
   domnevaš bržčas, da ne vladajo
   bogovi več in da ljudem
   zdaj nove so navade in zakoni ...

   (Evripides 1962, str. 41)

   Na katero stopnjo moralnega presojanja Kohlberg uvršča dvom v pravilnost družbeno veljavnih zakonov?

2. Antigona se v svojem uporu zoper Kreontov razglas opira na večni, nepisani, božji zakon:
   Antigona:
   Saj ni bil Zevs, ki dal je tak razglas,
   Pravičnost, ki z bogovi biva v Hadu,
   ni takšnih vsilila ljudem zakonov.
   Vem, da razglas minljivega človeka
   nima moči, da omaje neomajne
   in nepisane bogov zakone.
   Njih zakon ni od danes ne od včeraj,
   na vek velja, nihče ne ve, od kdaj.
   Kako bi mogla v strahu pred človekom
   kršiti ga, da s tem si božjo kazen
   nakopljem ...

   (Antigona, v. 451–461; Sofokles 1992, str. 23–24)

Na katero stopnjo moralnega presojanja bi uvrstili Antigonino razmišljanje?

3. Sokrat se zavzema za poslušnost zakonom polis, saj človek ne more preživeti zunaj skupnosti: " ... povsod se ti je uklanjati volji države in domovine, ali pa ji moraš prepričljivo dokazati, je je pravica; sila pa je greh že zoper očeta in mater, koliko bolj torej še zoper domovino!"

(Kriton 51; Platon 1988, str. 111)

O kateri stopnji moralnega presojanja je govoril Sokrat?

4. Pavel posreduje Rimljanom Kristusov nauk: "Zakaj to: "Ne prešuštvuj, ne ubijaj, ne kradi, ne poželi" in če je kaka druga zapoved, je obseženo v tej besedi. "Ljubi svojega bližnjega kakor samega sebe." Ljubezen bližnjemu ne dela hudega. Spolnitev postave je ljubezen."

(Rim 13, 9–10)

Na katero stopnjo moralnega presojanja skuša Pavel usmeriti svoje bralce?

5. "Neko soboto je šel skozi žitna polja, in njegovi učenci so spotoma začeli smukati klasje. Farizeji so mu govorili. "Glej, kaj delajo v soboto. To ni dovoljeno!" Rekel jim je: "Ali niste nikoli brali, kaj je storil David, ko je potreboval in je bil lačen sam in tisti, ki so bili z njim? Kako je ob času velikega duhovnika Abjatarja stopil v božjo hišo in jedel položene hlebe, ki jih smejo jesti samo duhovnike, in jih dal tudi tistim, ki so bili z njim?" Nato jim je govoril: "Sobota je ustvarjena zaradi človeka in ne človek zaradi sobote."

(Mr 2, 23–27)

Na katero stopnjo moralnega presojanja bi uvrstili to Jezusovo sodbo? Zakaj?

3. Predstavite zgodbo z moralno dilemo staršem, sorodnikom, znancem, prijateljem in zberite njihove odgovore ter jih analizirajte in ocenite.

4. Sami sestavite zgodbo z moralno dilemo, zberite odgovore različno starih oseb in jih ocenite.

5. Poiščite primere iz literature, ki obravnavajo moralne dileme.

Seznam prispevkov po avtorjih

Janina Curk
Smeri v psihologiji (teorije osebnosti) – temeljni pojmi, primerjave in kritike 20
Barnumov učinek 25
Statistična obdelava raziskovalnih podatkov 44
Učinek pričakovanja 64
Obrambni mehanizmi 201
Normalno in nenormalno – relativnost kriterijev 233
Odnos do drog 256
Struktura osebnosti po Freudu; obsesivna osebnost 259
Humanistična psihologija in smisel življenja 272
Predsodki in stereotipi 322

Marijan Gorišek
Avtoagresivnost 254
Vzroki pozabljanja 153

Marta Jenko
Samodejavnost – odgovorno odločanje 84
Osebni odnosi in zadovoljenost potreb 128
Zaznavanje – zaznavni sistemi 140
Posameznik kot psihofizična celota – celostno vedenje 178

Alenka Kompare
Psihologija, psihologistične spekulacije in zdravorazumska prepričanja 15
Interpretiranje rezultatov psiholoških raziskav 57
Vzgojni slogi 87
Kritično mišljenje 162
Polemika o pridobljenosti in prirojenosti inteligentnosti 184
Koncept in teorije agresivnega vedenja 240
Freudova interpretacija sanj 268
Spolni stereotipi 318

Mihaela Kranjc Stražišar
Delovanje živčnega sistema 76
Klasično pogojevanje 144
Razvoj moralnega presojanja 331

Nataša Krošel
Emocionalna zanka 96
Zaljubljenost 112
Zunanja in notranja motivacija 124

Mojca Logonder
Kaj je psihologija 10
Področja psihologije in psihologija v Sloveniji 31

Metode psihologije 35
Temeljni dejavniki doživljanja in obnašanja 70
Predstave 156
Spodbujanje ustvarjalnosti – nevihta možgan 168
Različne vrste inteligenc 180
Konstruktivno in nekonstruktivno soočanje z duševnimi obremenitvami 204

Karmen Pečarič Podobnik
Samodejavnost in samodisciplina 81
Sem dovolj inteligenten? 191
Koncept in teorije agresivnega vedenja 240
Hierarhija vrednot 311
Stališča in komunikacija 313

Tomaž Skrbinšek
Interesni tipi 132

Majda Šajn Stjepič
Nativizem nasproti empirizmu 91

Tomaž Vec
Komunikacijska struktura 292
Konflikti 300
Zakoni komunikacije – 1. del 303
Zakoni komunikacije – 2. del 307

Jasna Vesel
Introspekcija in vodenje samozavedanja 41
Kako čustva vplivajo na nas? 100
Izražanje čustev z glasom 104
Izražanje čustev z mimiko obraza 109
Kratkoročni spomin 147
Značilnosti dolgoročnega spomina 150
Kdo sem jaz? 174
Vprašalnik doživljanja stresa 194
Negativno mišljenje, stres in depresija 209
Kako pesimista naučiti optimizma? 215
Iskanje pozitivnih misli 218
Sindrom izgorevanja 224
Sproščanje – pomiritveni refleks 230
Teorija atribucije 288

Jasna Vuradin Popovič
Koncept in teorije agresivnega vedenja 240

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA – LJUBLJANA

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
COBISS ®
0000030311 1

Modeli poučevanja in učenja
Psihologija

POUČUJEMO PSIHOLOGIJO

Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah
ter srednjih strokovnih in tehničnih šolah

Izdal in založil
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
Alojz Pluško

Urednica
Mira Turk Škraba

Računalniška priprava
Boex DTP d. o. o.

Tisk
Kočevski tisk

Prvi natis

Ljubljana 2002

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
II 548 942
COBISS ®

Iz zbirke

Modeli poučevanja in učenja

*

Aktivno v svet psihologije

Priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah

1997

*

Kako do znanja psihologije

Didaktično-metodični priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah

1998

*

Občutenje in zaznavanje

Didaktični komplet za učitelje psihologije

2001

ISBN 961-234-428-0