

Kako (se) učiti

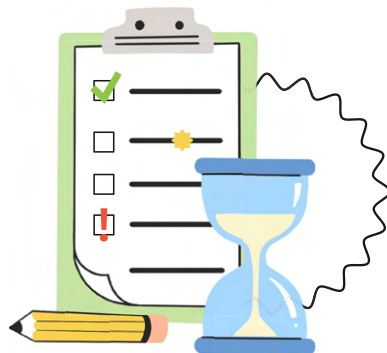
PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA V ŠPORTU



Tanja Kajtna • Tina Jeromen
Ana Rejec • Janja Usenik • Katja Košir

Kako (se) učiti

PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA V ŠPORTU



Tanja Kajtna • Tina Jeromen • Ana Rejec
Janja Usenik • Katja Košir

Kako (se) učiti – pedagoška psihologija v športu

Avtorice: Tanja Kajtna, Tina Jeromen, Ana Rejec, Janja Usenik in Katja Košir

Recenzentki: Anja Podlesek in Maja Smrdu

Oblikovanje in prelom: Tasja Videmšek

Oblikovanje ščitnega ovitka: Tasja Videmšek

Ilustracije: Tasja Videmšek

Tisk: Tiskarna Present

Naklada: 300 izvodov

Izdajatelj: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

Sofinancer: Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS)

Ljubljana, 2025



To delo je zaščiteno s Creative Commons Priznanje avtorstva - Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodno licenco.

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

37.015.3

KAKO (se) učiti : pedagoška psihologija v športu / Tanja Kajtna ... [et al.] ; [ilustracije Tasja Videmšek]. - Ljubljana : Fakulteta za šport, 2025

ISBN 978-961-7095-41-8
COBISS.SI-ID 260331523

Zahvala

Preden knjigo odprete, je prav, da veste, da ne bi nastala brez študentov, ki so skozi leta ne le poslušali, ampak tudi sodelovali pri predmetu Pedagoška psihologija. To, kar bo sedaj temeljni učbenik predmeta, smo ustvarjali skupaj.

Njihova vprašanja so me pripravila do brskanja po literaturi in po lastnih mislih, oni pa so se odzivali z novimi in novimi idejami in vprašanji.

Pomagali so pri »postavljanju« predmeta, ki je v študij bodočih športnih pedagogov prišel z bolonjsko reformo, pripravljali so gradiva na tako visokem nivoju, da jih je bilo edino smiselno vključiti v knjigo – njihovi so tako miselni vzorci, ki zaključujejo poglavja, njihove so mnoge vsebinske ideje in vodena fantazija.

Za prilogo o koncentraciji so »krivi« študentje športnega treniranja iz preteklih generacij, ki so pri predmetu Psihologija športa iskali načine, kako svojim športnikom omogočiti izboljšanje koncentracije.

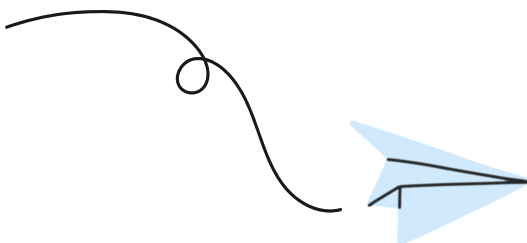
Ker pa ideje na papir pogosto bolje pridejo tudi skozi sodelovanje strokovnjakov, se moram iskreno zahvaliti štirim kolegicam, ki so sodelovale pri pisanju knjige – Tina, Ana, Janja in Katja, hvala vam za deljenje vašega neizmerne znanja.

Katarina in Nada, hvala za iskanje pomembnih podrobnosti o inteligentnosti, Maks, hvala za "okvirjanje" teksta in iskanje ustreznih poudarkov.

Knjigo z velikim veseljem predajam v roke bralcev – vem, da vam jo bo zanimivo brati in da pozornost zlepa ne bo zajadrila drugam, za kar se zahvaljujem tebi, Tasja – čudovita čudovita podoba je nastala pod tvojimi spretnimi rokami.

In ne nazadnje – hvala vsem mojim, ker ste več let in na vseh mogočih dopustih poslušali stavke kot »samo še tale stavek napišem«... Vsi stavki za to knjigo so sedaj napisani.

Tanja



KAZALO

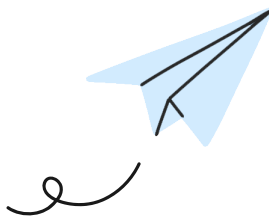
1

Učenje 1

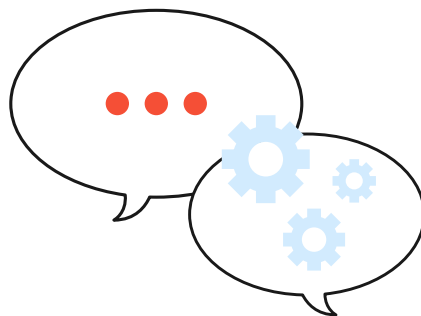
Učenje	3
Spomin in pomnenje	6
Učne strategije	13
Priloga 1: »Pomodoro« tehnika	35
Miselni vzorec: Učenje	37

2

Skupina 39



Mehanizmi socialne interakcije	42
Razvoj skupine	52
Načini vodenja in socialno vplivanje	60
Priloga 1: Vaje za spodbujanje skupinske kohezivnosti	87
Priloga 2: Sociometrična preizkušnja	100
Miselni vzorec: Skupina	115
Miselni vzorec: Stopnje razvoja skupine	117
Miselni vzorec: Socialna moč in vplivanje	119
Miselni vzorec: Moč legitimnosti	121



Komunikacija

123

Neverbalna komunikacija	129
Verbalna komunikacija	158
Priloga 1: Reševanje problemov – delovni list	190
Priloga 2: Metoda možganske nevihte	191
Miselni vzorec: Komunikacija	193



Nekatere sposobnosti, pomembne za učenje

197

Pozornost in koncentracija	198
Inteligentnost	210
Ustvarjalnost	237
Priloga 1: Vaje koncentracije	257
Miselni vzorec: Koncentracija	287
Miselni vzorec: Izboljševanje koncentracije	289
Miselni vzorec: Inteligentnost	291
Miselni vzorec: Merjenje inteligentnosti	293
Miselni vzorec: Ustvarjalnost	295

UČENJE





V tem poglavju boste spoznali:

- da je učenje zelo širok pojem, ki vključuje tako eksplicitno kot implicitno učenje in da poteka v formalnih in neformalnih okoliščinah;
- kako deluje naš spomin in kako to upoštevati pri lastnem učenju;
- kako vam lahko poznavanje sebe kot učenca ter poznavanje učnih strategij pomaga pri učinkovitejšem učenju;
- kako se učiti različne vrste gradiv;
- kako pomembni so motivacijski in čustveni vidiki učenja in kako lahko strah pred neuspehom ter nefunkcionalna prepričanja o neuspehu ovirajo učenje;
- kako nam lahko poznavanje značilnosti delovanja možganov pomaga razumeti proces učenja.



Učenje

Ob izrazu učenje najpogosteje pomislimo na šolsko učenje, na knjige, na učbenike, preverjanja znanja in podobno. Naša prva asociacija so torej najpogosteje vidiki, ki se nanašajo na **formalno učenje** (Schraw, 2006) – torej na učenje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje (v vrtcu, šoli, na fakulteti, v avtošoli) in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij. Vendar pa učenje še zdaleč ne poteka samo v šoli, ampak v vseh kontekstih, kjer ljudje delujemo. Tega, kako skuhati zelenjavno juho, kako igrati košarko, kako vrtnariti ali kako postaviti šotor se najbrž niste naučili v šoli, čeprav je tudi šola lahko vir tovrstnega učenja. Gre za primere s področja **neformalnega učenja** – učenja, ki ni namenjeno pridobivanju stopnje izobrazbe ali nekih formalnih kvalifikacij. Poteka lahko v družini, v raznih športnih in drugih društvih, na tečajih, pa tudi v šoli.

Za razumevanje, kako širok pojem je učenje, je uporabno tudi razlikovanje med eksplicitnim in implicitnim učenjem. **Eksplicitno učenje** je učenje, ki je namerno in aktivno. Vsi zgoraj navedeni primeri formalnega in neformalnega učenja so primeri eksplicitnega učenja. Eksplicitno učenje poteka, kadar se namerno učimo – bodisi v formalnem kontekstu šole (npr. učenje poštevanke, učenje pravil odbojke, učenje simbolov za elemente v periodnem sistemu) bodisi v neformalnem okolju (npr. učenje igranja inštrumenta, učenje obrezovanja vinske trte). Preprosto povedano bi torej lahko rekli, da gre za učenje, ki je ozaveščeno – vemo, da se učimo.

Implicitno učenje pa je učenje, ki poteka neozaveščeno in nenačrtno – gre za hitro, nenamerno in nevedeno ugotavljanje vzorcev odnosov med pojavi brez uporabe strategij učenja. Implicitno učenje večinoma poteka kot učenje z opazovanjem in posnemanjem. Ogromno pomembnih znanj, ki jih imate, ste pridobili v procesu implicitnega učenja – tudi na primer učenje maternega jezika, hoje, plavanja, kolesarjenja. Po načelih implicitnega učenja se učimo tudi stališč, prepričanj in socialnih spretnosti. Znanje, ki smo se ga naučili na tak način, je pretežno neozaveščeno: tako na primer pogosto nimamo ozaveščenih svojih predsodkov do družbenih skupin, ki smo se jih naučili z opazovanjem in posnemanjem vedenj in stališč ljudi v naši okolici (Schraw idr., 2006).

Dejstvo, da se procesi eksplicitnega in implicitnega učenja razlikujejo, potrjujejo tudi raziskave, ki kažejo, da so za ta dva procesa odgovorna različna možganska področja. Ob določenih poškodbah glave tako na primer pride do izgube znanja, naučenega v procesu eksplicitnega, ne pa tudi implicitnega učenja.



Eksplicitno in implicitno učenje

Eksplicitno učenje poteka namerno in aktivno. Posameznik se zaveda, da se uči nečesa novega, zato je učenje ozaveščeno.

Implicitno učenje poteka neozaveščeno in nenačrtno, največkrat preko opazovanja in posnemanja.

NALOGA

Na prepletenost eksplicitnega in implicitnega učenja v šoli nakazujejo spodnji primeri.

Tilen je učitelj športne vzgoje v osnovni šoli. V šestem razredu učence uri v prevalu nazaj. Tini nikakor ne gre in želi odnehati. Učitelj ji tega ne dovoli ter ji vztrajno in odločno, a z razumevanjem za njene odpore, prigovarja, da bo z vajo to spretnost obvladala. Pri tem je spoštljiv in vzpodbuden, obenem pa zahteva, da Tina spretnost uri. V nekaj učnih urah Tini uspe. Učitelj ji čestita in Tina je zelo ponosna nase.

Tudi Tine je učitelj športne vzgoje v osnovni šoli in tudi on v šestem razredu učence uri v prevalu nazaj. Domnu nikakor ne gre. Učitelj to komentira z »Očitno pač nisi dovolj gibčen. Nismo vsi za vse.« in Domna oceni z nekoliko nižjo (a še vedno precej visoko) oceno kot njegove sošolce.

Tudi Sandi je učitelj športne vzgoje v osnovni šoli in - ja, uganili ste - tudi on v šestem razredu učence uri v prevalu nazaj. Maši nikakor ne gre. Učitelj ji reče, da naj se kar potruzi in da bo to spretnost morala usvojiti, če želi pozitivno oceno. S tem ji zagrozi pri vsaki uri športa. Maša je zaradi tega v velikih skrbih in stiski ter veliko joka, zaradi strahu pred negativno oceno pa doma vadi preval nazaj, tako da ji ga nazadnje za silo uspe narediti. Učitelj to komentira s posmehljivim komentarjem, češ, glejte, tudi naši »športnici« je uspelo. Maša se počuti grozno in sovraži šport. Ogromno časa nameni razmišljanju, kako si pridobiti zdravniško opravičilo, ki bi ji omogočalo, da pri pouku športa ne sodeluje.

Kaj je v zgoraj opisanih primerih eksplicitno učenje? Komu ga je uspelo doseči?

Kaj pa je implicitno učenje? Kaj so se v izkušnji urjenja prevala nazaj učenci naučili o sebi? Za koga je bilo to učenje najugodnejše? Kako se skozi to izkušnjo oblikuje njihova samopodoba, pripravljenost vztrajati, tudi ko je težko, in odnos do športa? Komentirajte proces implicitnega učenja tudi v luči ciljev športne vzgoje, kot jih opredeljuje učni načrt predmeta Športna vzgoja v osnovni šoli (Kovač, 2011)¹. Kateri učitelj je uspel s svojim ravnanjem najbolj prispevati k uresničevanju teh ciljev?



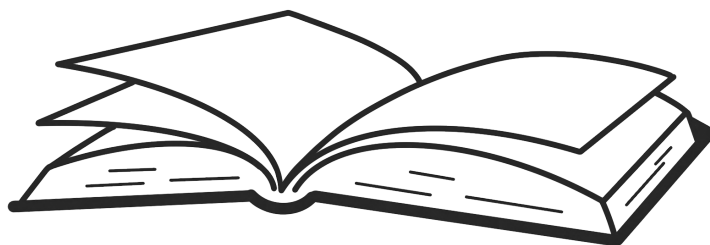
¹ Splošni cilji predmeta športna vzgoja v osnovni šoli so naslednji: (1) ustrezna gibalna učinkovitost in oblikovanje zdravega življenjskega sloga; (2) usvajanje spretnosti in znanj, ki omogočajo sodelovanje v različnih športnih dejavnostih; (3) razumevanje koristnosti rednega gibanja in športa ter njune vloge pri kakovostnem preživljanju prostega časa; (4) pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika; (5) oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev.

Učenje je izjemno širok pojem, saj se učenje pojavlja v različnih oblikah in v različnih kontekstih. Šola predstavlja poleg družine okolje, kjer je učenje najbolj intenzivno, zato je pomembno, da učitelj dobro pozna zakonitosti delovanja učenja, da bo lahko pri učencih spodbujal smiselno učenje. Različnim opredelitvam učenja je skupno, da učenje opredeljujejo kot **dokaj trajno spremembo v mišljenju, čustvovanju ali vedenju, ki je posledica izkušenj** (spomnite se na primer opredelitve iz srednješolskega učbenika za psihologijo, ki učenje opredeljuje kot spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj z relativno trajnim učinkom (Musek in Pečjak, 1991)).



Učenje

Širok pojem, najpogosteje opredeljen kot dokaj trajna sprememba v mišljenju, čustvovanju ali vedenju, ki je posledica izkušenj.



Spomin in pomnjenje

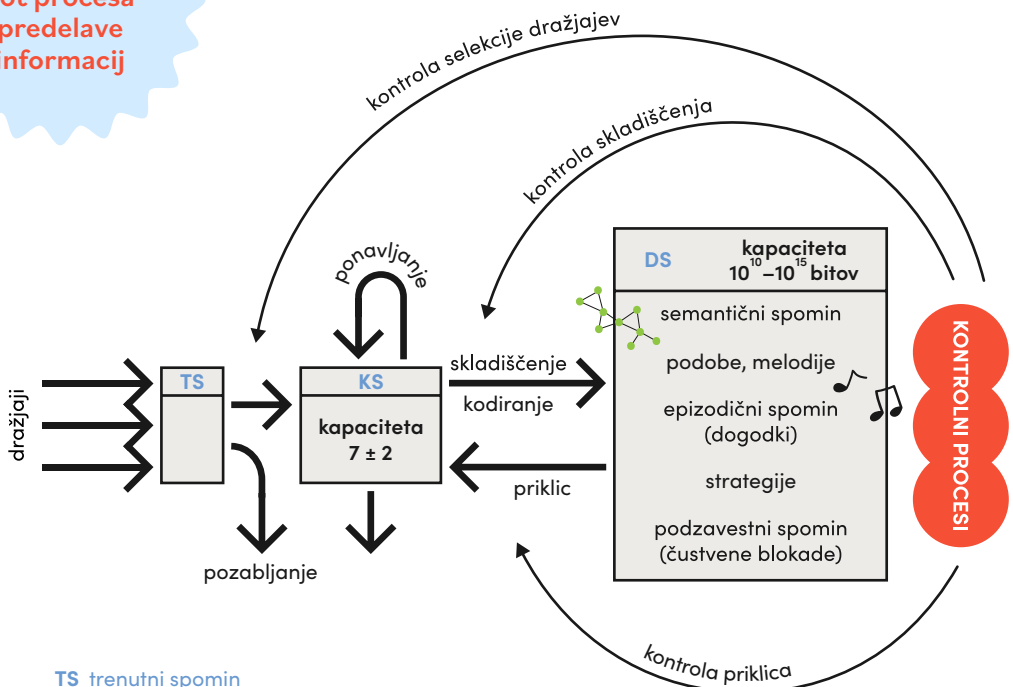
Vemo torej, da pod izrazom učenje razumemo vse dokaj trajne spremembe v mišljenju, čustvovanju ali vedenju, ki so posledica izkušenj. Ključni proces, ki omogoča to relativno trajnost naučenega, je spomin oziroma proces pomnjenja, ki je opredeljen kot **ohranjanje informacij v nekem časovnem obdobju**.

Spomin
Ohranjanje informacij v nekem časovnem obdobju.

Za razlago procesa pomnjenja običajno uporabljamo **trifazni model spomina**, prikazan na Sliki 1. Model sta že leta 1968 predlagala Atkinson in Shiffrin in poskuša pojasniti proces pomnjenja po posameznih fazah; pomnjenje deli v tri faze in spomin posledično v tri različne oblike (Marentič-Požarnik, 2019).

Struktura spomina kot procesa predelave informacij

Slika 1
Trifazni model spomina (Marentič-Požarnik, 2019)



TS trenutni spomin
KS kratkotrajni (delovni) spomin
DS dolgotrajni spomin

Senzorni ali trenutni spomin predstavlja fazo, ko izbiramo dražljaje, na katere bomo pozorni in ki bodo šli v nadaljnji proces. Ljudje smo stalno soočeni z množico dražljajev (vidnih, slušnih idr.) in zaradi selektivne pozornosti smo pozorni le na nekatere izmed teh dražljajev. Senzorni spomin traja le nekaj sekund in je ločen za vsak čut – tako lahko govorimo o vidnem senzornem spominu, slušnem senzornem spominu... Iz množice dražljajev, ki nas ves čas obdajajo, izberemo (oziroma prepoznamo, opazimo) le tiste, na katere smo pozorni. Torej, ko sedimo v sobi in pišemo domačo nalogo, je naš vid usmerjen na tipkovnico, zaslon... Pa vendar nas obdaja tudi cela soba, vidimo stvari skozi okno... Tudi zvoka ne »slišimo«, stopi se v ozadje, saj se poskušamo osredotočiti na naše misli... Ti dražljaji pa seveda obstajajo, a ostanejo v sklopu *podpraznega zaznavanja*.



Senzorni ali trenutni spomin

Faza zbiranja dražljajev iz okolja, na katere smo pozorni in gredo v nadaljnji proces. Traja le nekaj sekund in je ločen za vsak čut (vidni, slušni...).

Lahko bi rekli, da niso dovolj intenzivni, da bi jih opazili – kar pa ne pomeni, da jih zares ne. Tako so v preteklosti znani nekateri drobni škandali, ko so oglaševalci poskušali to podprazno zaznavanje uporabiti za prodajo. V kinu so včasih delali premore in so tik pred odmorom med sličice v filmu vstavili tudi eno, na kateri je pisalo »Hungry? Eat popcorn«. Vemo, da je potrebnih 24 sličic v sekundi, da jih lahko zaznamo kot gibanje – ker si te sličice sledijo tako hitro, posamezne zavestno niti ne opazimo – oziroma ne vemo, da smo jo opazili. Tako so gledalci filma samo podzavestno opazili to sličico, a je bilo dovolj, da se je prodaja kolic med pavzo povečala.



Danes seveda to šteje za manipulacijo in je prepovedano, a ne pomeni, da se na nek droben način ne pojavlja.

Dražljaji, na katere torej smo pozorni, gredo v obdelavo v **kratkoročni ali delovni spomin**, ki je neke vrste procesor, v katerega priključimo tudi informacije iz dolgoročnega spomina, kadar jih potrebujemo. Gredo v obdelavo v **kratkoročni (kratkotrajni) ali delovni spomin**, ki je neke vrste procesor, v katerega lahko priključimo tudi informacije iz dolgoročnega spomina, kadar jih potrebujemo. Ima omejen obseg, kar pomeni, da ne moremo hkrati procesirati velikega števila informacij. Obseg lahko opazujemo količinsko ali pa časovno. Če ga opazujemo količinsko, govorimo o formuli 7 ± 2 enoti, torej od 5 do 9 enot.

Če bi to poskusili, bi vam nekdo bral številke, vi pa bi jih ponavljali. Torej 2 – 5 – 4, vi pa bi to ponovili... Večinoma vsi pridejo do približno 7 enot – skoraj zagotovo vsi do 5, nekateri pa morda tudi do 9.



Kratkoročni (kratkotrajni) ali delovni spomin

Neke vrste procesor, v katerega gredo v obdelavo dražljaji iz senzornega (trenutnega) spomina. Vanj lahko priključimo tudi informacije iz dolgoročnega spomina, kadar te potrebujemo. Ima omejen obseg, od 5 do 9 enot.

Če bi opazovali časovni obseg delovnega spomina, bi ugotovili, da po 6 sekundah izgubimo polovico vseh informacij, po 18 sekundah pa skoraj vso vsebino, saj nam novi dražljaji lahko motijo zadrževanje vsebine v delovnem spominu. V bolj »optimističnih« pogledih lahko rečemo, da vsebine v delovnem spominu ostanejo kakšno minuto.

Več, kot je v okolju motenj (in bolj, kot so izrazite), bolj upada obseg delovnega spomina, zato je za dobro delovanje spomina pomembno okolje, v katerem pridobivamo znanje – ampak o tem, malo več kasneje.

Če bi si želeli zapomniti več kot recimo 7 enot, pa je smiselno uporabljati kakšne tehnike združevanja podatkov – teh 7 enot so namreč lahko tudi sklopi 3 števil, zlogi... Tej metodi v angleščini rečemo »chunking« - sklopi informacij so »chunks« (Thalmann idr., 2019). Tako smo si pogosto telefonske zapomnili v treh sklopih – 041 598 337 so tako tri enote po tri številke. Tako lažje razumemo, da je trenutni svetovni rekord (Piphilology, avgust 2022) v zapomnitvi decimalk števila Pi kar 70 030 decimalk.

Delovni spomin ni enoznačna struktura, sestavljen je iz **štirih podenot** (Baddeley in Hitch, 1974), ena je **centralni izvršitelj** – neke vrste upravljelec, ki nadzoruje delovanje delovnega spomina in ki odloča, katera od ostalih podenot bo »obdelala« informacijo, ki je prišla iz senzornega spomina. Zadolžen je tudi za kognitivne naloge, kot so računanje na pamet in reševanje problemov.

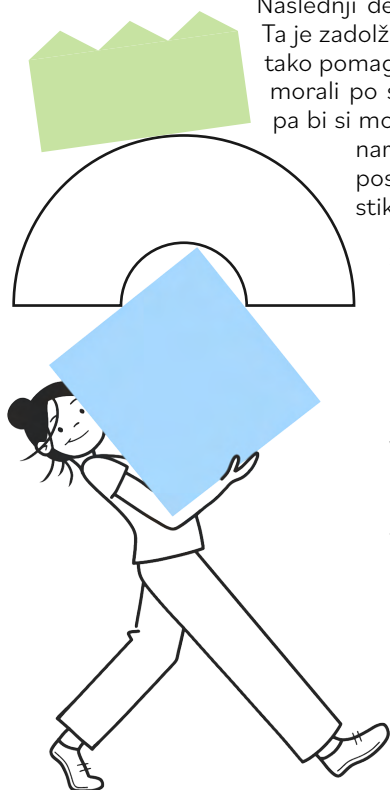
Za informacije verbalnega značaja – torej besede – je zadolžena **fonološka zanka**. Če bi torej morali v mislih ponavljati lomilec jezika »ščurki in ščinkavčki v rži«, bi za to poskrbela fonološka zanka, avtorja modela pa sta ugotovila, da ima tudi ta dva dela – **fonološko shrambo** (notranje uho), ki nadzoruje dojemanje govora in za eno do dve sekundi shrani besede, ki jih slišimo, ter **nadzornika izgovorjave** (notranji glas), ki nadzoruje samo izgovorjavo.

Naslednji del delovnega spomina je **vidno – prostorska skicirka**.

Ta je zadolžena za vidne in prostorske informacije – en njen del bo tako pomagal, da si zapomnimo slike, podobe, obraze – če bi tako morali po spominu narisati pismenko, bi to naredil vidni del, če pa bi si morali zapomniti, kje na sličici je največji krogec, pa bi to naredil prostorski del te skicirke. Ta bi se vključil tudi, če bi poskusili najti pot iz koruznega labirinta ali pa v temi najti stikalo za luč.

Zadnja enota pa je **epizodični medpomnilnik** – ta posamezne epizode in izkušnje pomaga povezovati med seboj, povezuje informacije fonološke zanke in vidno-prostorske skicirke, zadolžen pa je tudi za morebitni priklic informacij iz dolgoročnega spomina (spomin namreč ne deluje le enosmerno).

V **dolgoročnem spominu** shranjujemo ogromno raznolikih informacij, ki so glede na to, za kakšne vrste informacije gre, shranjene na različne načine. Različne vrste dolgoročnega spomina so prikazane na Sliki 2.

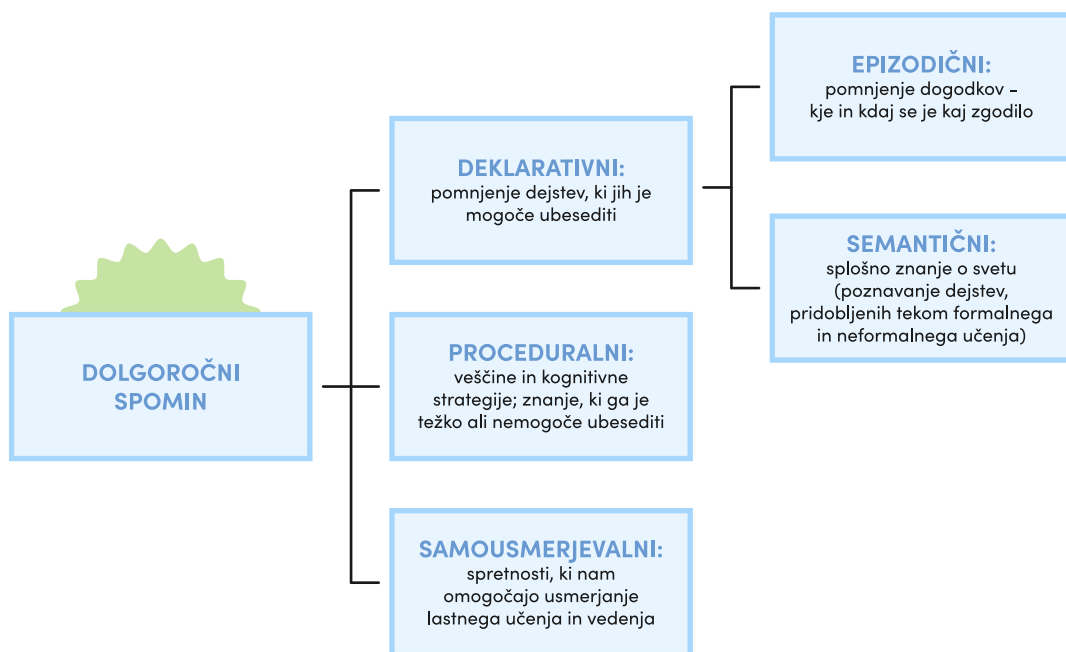


Dolgoročni spomin

V njem shranjujemo ogromno količino raznolikih informacij, ki so shranjene na različne načine. Delimo ga na deklarativni, proceduralni in samousmerjevalni spomin.

Slika 2

Delitev vsebin v dolgoročnem spominu (Sanrock, 2006; Schraw, 2006)



Deklarativni spomin se nanaša na pomnjenje dejstev in dogodkov in se deli na *epizodični* in *semantični* spomin. Semantično znanje se nanaša na dejstva, ki smo si jih zapomnili brez posebne reference na določen kraj ali čas, epizodično znanje pa je znanje o dogodkih, ki so se zgodili. Zanimivo je, da sta ta dva spomina neodvisna; tako lahko na primer vemo, da je Riga glavno mesto Latvije, ne da bi vedeli, kje in kdaj smo se to naučili (Sanrock, 2006).

Semantičnega znanja je ogromno. Organizirano je v shemah (npr. shema o avtomobilih, ki vključuje različne vrste in znamke avtomobilov). Sheme si lahko predstavljamo kot predale v omari. V spominu odraslega je najverjetneje na tisoče takšnih shem. Tak način organizacije pomnjenja zelo olajša priklic informacij, a včasih vodi v pretirano poenostavljanje, ker posplošujemo tudi, ko to ni upravičeno. Prav tako je možno, da imamo pojme v te »predale« napačno zložene, ker smo se jih napačno naučili (npr. mislimo, da je delfin riba ali da je suha južina pajek). Ljudje imamo semantično znanje dokaj podobno organizirano; več kot imamo podobnih izkušenj s svetom, bolj so naše sheme podobne (npr. vsi imamo sheme, ki vključujejo sadje, vendar pa je ta »predalček« pri študentu agronomije, ki pozna na primer tudi različne vrste jabolk, mnogo bolj razčlenjen kot pri študentu športne vzgoje, kineziologije, psihologije ali medicine – ki pa imajo bolj kompleksno razčlenjene kakšne druge »predale«).

Epizodično znanje je naše pomnjenje dogodkov. Epizodični spomini so po naravi osebni, avtobiografski, saj gre za osebne spomine na dogodke iz naše preteklosti. Značilno je, da si bolj čustveno obarvane dogodke bolje zapomnimo. Najbrž se večina izmed vas spomni prvega šolskega dne, mature, prvega poljuba ali prvega dneva na fakulteti (najbrž pa se ne spomnite naključnega dne v septembru, ko ste bili na primer v sedmem razredu osnovne šole). Prav tako se najbrž spomnite dne, ko je bila v Sloveniji razglašena epidemija zaradi COVID-19.

Proceduralni spomin se nanaša na pomnjenje spretnosti in drugih miselnih operacij; gre za pomnjenje vidikov, ki jih ni mogoče ali pa jih je zelo težko ubesediti. Proceduralno znanje tako vključuje razne spretnosti, navade ali vzorce vedenj - od tega, kako si narediti topli sendvič ali jajce na oko do tega, kako voziti kolo, izvesti postopek križnega računa, izvesti raziskavo ali pilotirati letalo. Pa tudi, kako reševati konflikte in kako se odzvati na neuspeh.

Samousmerjevalni spomin ali samousmerjevalno znanje je znanje o tem, kako uravnati svoj spomin. To znanje imenujemo tudi *metakognitivno znanje* in nekoliko poenostavljeno bi lahko rekli, da je to znanje o tem, kako uravnati svoje mišljenje in učenje. Kakovost tega znanja je odvisna od tega, kako dobro se poznate kot učenec (npr. kaj vam najbolj ustreza, kaj vam je lažje/težje) in od vašega poznavanja učnih strategij. Ker je to znanje za vašo študijsko uspešnost še posebej pomembno, mu bomo v nadaljevanju namenili posebno podpoglavje.

Omenimo še, da spomin ni le pasiven snemalnik dogodkov, ki so se nam zgodili, ali informacij, ki jih prejemamo, saj tako v procesu shranjevanja kot v procesu priklica informacij vnašamo lastne razlage in osmislitve dogodkov. V skrajnih primerih si lahko »zapomnimo« tudi stvari, ki se dejansko niso zgodile. Predstavljajte si, da bi vam prebrali niz naslednjih besed (tak niz so dejansko uporabili v raziskavah pomnjenja): *kislo - bonbon - sladkor - grenko - dobro - okus - nož - med - fotografija - čokolada - srce - torta - pita*. Udeleženci, ki so poslušali ta seznam besed, so morali nato pritrdilno ali nikalno odgovoriti na vprašanje, ali se je določena beseda pojavila na seznamu. Zelo velik delež udeležencev je pritrdilno odgovoril na vprašanje, ali je bila na seznamu beseda *sladko* (Košir, 2017).



Zapomnitev je preverjal tudi Bartlett, ki je v 30ih letih 20 stoletja udeležencem svojih preizkusov bral zgodbe in jih prosil, naj jih v različnih časovnih intervalih obnovijo (Pečjak, 1975). Med drugim jim je bral tudi indijansko pripovedko z naslovom **Vojna duhov**, ki govori o dveh mladeničih, ki sta med lovom srečala duhove. Udeleženci preizkusa so potem morali po nekaj mesecih in nekaj letih (najpogosteje po dveh mesecih in dveh letih) obnoviti zgodbo in Bartlett je ugotavljal, da prihaja do številnih vsebinskih sprememb:

- dvoje ali več enot se strne, zaradi česar pripoved postane precej krajša;
- odpadejo ali spremenijo se podrobnosti (v prvi zgodbi sta dva mladeniča, v obnovi pa rečejo en mlajši, en starejši);
- vsebina lahko postane bolj konvencionalna, logična (indijanska imena, tuja »beli« kulture izginejo – prilagodimo si vsebino tako, da nam je bližje);
- včasih ostanejo le detajli, ki so naredili na nas vtis, ne pa tudi vsebina (nekaj črnega mu je prilezlo iz ust);
- navadno odpadejo osebna, krajevna imena, številčni podatki...;
- ob večkratnem ponavljanju izpustimo enote, ki smo jih izpustili že v prejšnjem ponavljanju – torej, če prvič nismo povedali imena reke, kjer sta lovila tjulnje, ga tudi ob drugem obnavljanju ne bomo.

Prihaja tudi do pojavov **racionalizacije** – podatke, ki jih slabo razumemo ali so nam tuji, si preuredimo tako, da jih bolje razumemo (ali približamo svoji kulturi, kot v Bartlettovih indijanskih pripovedkah, ali pa našemu sklopu znanja, okolju...) in **asimilacije** (združevanja posameznih podatkov v sklope – tako kot smo prej omenjali, da si lahko izboljšamo obseg zapomnitve s sklopi, tudi pri tem primeru prihaja do iste stvari – tako z enim sklopom, ki združuje več posameznih podatkov, izboljšamo zapomnitev).

Bartlett je ugotovil tudi, da so si po daljšem času bolje zapomnili vsebino zgodbic tisti, ki so vmes zgodbo v mislih tu in tam obnovili, torej da so kdaj pomislili nanjo in jo tiho obnavljali.

Načeloma velja, da si bolje zapomnimo:

- začetek in konec,
- nenavadno,
- urejene informacije,
- konkretno,
- informacije in dogodke, povezane z doživljanjem močnih čustev,
- informacije, pri sprejemu katerih je vključenih več čutil/čutnih kanalov.



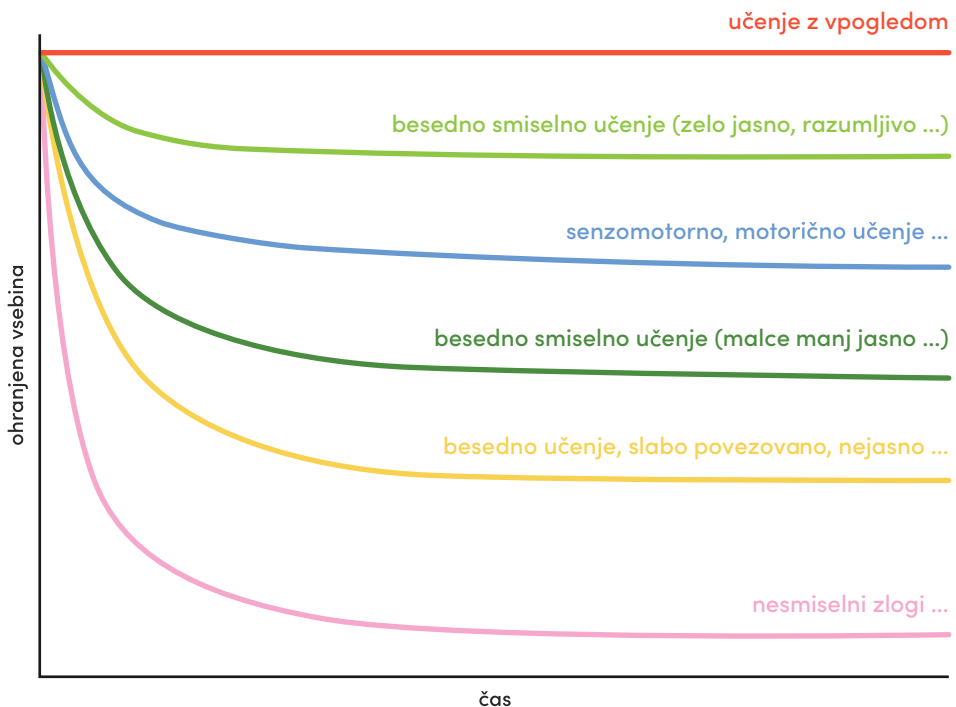
Pri zapomnitvi velja upoštevati tudi pravila, ki izvirajo iz **Ebbinghausove krivulje zapomnitve** oziroma krivulje retencije, kot jo tudi imenujemo (Pečjak, 1975). Ta krivulja nam govori, da velik del gradiva pozabimo že po prvem dnevu učenja, v naslednjih dneh količina znanja počasi upada, po približno mesecu dni pa doseže plato. Koliko gradiva nam bo ostalo v mislih, pa je v veliki meri odvisno tudi od vrste gradiva oziroma njegove urejenosti.

Ebbinghausova krivulja zapomnitve (retencije)

Krivulja, ki ponazarja upad znanja skozi čas. Pove nam, kako hitro po učenju pozabimo določeno naučeno vsebino.

Če pride do *vpogleda*, torej hipne ugotovitve pravilne rešitve, nam bo to znanje ostalo v celoti in za vedno (tako so kakšne naloge, ki jih delamo na vajah, »učinkovite« le, če jih prej niste nikoli delali, takšne naloge bomo srečali na primer pri komunikaciji, koncentraciji in ustvarjalnosti). Če imamo besedno smiselno učenje, je že določen upad zapomnitve. Pri *senzomotornem učenju* je upad še večji (zato je potrebna tako velika količina ponavljanja gibov, preden se jih naučimo in tako naprej, vse do učenja nesmiselnih zlogov, kjer si že po prvem dnevu ne zapomnimo skoraj ničesar več.

Slika 3
Krivulje retencije (Pečjak, 1975)



Učne strategije

Poznavanje zgoraj navedenih značilnosti spomina nam lahko pomaga pri bolj učinkovitem učenju. Dejstvo, da si bolje zapomnimo začetek in konec, lahko izkoristimo na način, da med učenjem poskrbimo za redne odmore (in s tem v učnem procesu ustvarimo več začetkov in koncev). Če vemo, da si bolje zapomnimo urejene informacije, lahko to uporabimo na način, da uvedemo lasten slog zapiskov – na primer uporabljamo podobne barve za podobne dele gradiva. Več o tem, kako se učiti, bomo zapisali v nadaljevanju, potem ko bomo utemeljili, zakaj je urjenje v uporabi učnih strategij pomembno.

Se vam dogaja, da učenju namenite veliko časa, a tega časa ne zmorete učinkovito porabiti, ker vas bodisi zamotijo ali odvrnejo druge stvari (npr. telefon) bodisi ne veste, kako se lotiti prebiranja zapiskov ali druge literature? V tem primeru je zelo verjetno, da potrebujete nekaj dodatnega samousmerjevalnega znanja oziroma povedano drugače, učenja, kako se učiti.



Metakognitivne spretnosti

So sposobnosti učenca, da se zaveda lastnega procesa učenja, nadzoruje in usmerja svoj napredek. To vključuje načrtovanje, spremljanje in vrednotenje svojega učenja ter prilagajanje strategij.

Strokovnjaki (Pečjak, 2012a in 2012b) se strinjajo, da naj bi učinkovit učenec poznal različne pristope k učenju (učne strategije), imel pred seboj jasen cilj (torej dobro ozaveštil, kaj želi doseči z učenjem) in zmoget usmerjati svoj proces učenja do končnega cilja. Pomembno je tudi, da učenec razume, da je učenje sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njegovim nadzorom – da je aktiven

udeleženec lastnega učenja in ne njegova žrtev. Učenec se torej zaveda lastnega procesa učenja in svojih značilnosti ter ga zmore nadzorovati in usmerjati. Te spretnosti imenujemo tudi **metakognitivne spretnosti**.

Pečjak (2012a) povzema, da dobro metakognitivno znanje vključuje naslednje:

1. Znanje o sebi kot o učencu, kar pomeni, da učenec:
 - ve, katere vsebine (predmete) ima rad in katerih ne mara;
 - ve, katere naloge (vsebine, predmeti) so zanj težje in katere lažje;
 - pozna svoje načine učenja (na kak način mu je učenje bolj ali manj prijetno);
 - se zaveda svojega znanja o lastnih učnih strategijah (ve, katere učne strategije uporabiti pri katerih vrstah nalog).
2. Znanje o nalogi - učenec ve, kaj pomeni dobra rešitev pri določeni nalogi (npr. pozna kriterije dobrega eseja, ve, kako preveriti pravilnost izračuna pri matematiki, ve, da mora znati vsebine pri psihologiji ponoviti na način, da jih zmore povzeti z lastnimi besedami in da zmore poiskati lastne primere).
3. Znanje o strategijah pomeni, da učenec pozna in zna uporabljati različne učne strategije.

V nadaljevanju povzemamo nekaj smernic (Woolfolk, 2016), ki so lahko v pomoč pri tem, da prevzimate vse več nadzora nad svojim učenjem.

	PRIMERI
Pred vsakim učenjem ozavestite, kaj je namen učenja (kakšni so vaši cilji).	Danes bom predelal_a in si naredil_a izpiske za deset strani/dve poglavji. Ta vikend bom pripravil_a poglavje o rezultatih za raziskovalno poročilo.
Preverite, ali imate potrebno deklarativno znanje (torej poznavanje dejstev, opredelitev, pojmov) za razumevanje novih informacij.	Imejte med učenjem pri sebi seznam ključnih besed in opredelitev Uporabljajte svoje predznanje. Pred učenjem si zastavite vprašanje, kaj o vsebinah, ki se jih boste učili, že veste.
Preverite, na kakšen način bo učitelj_ica preverjal_a znanje (npr. ustno, esejska vprašanja, vprašanja z več alternativami) in to upoštevajte pri učenju.	Za test, ki zahteva kratke, natančne odgovore na vprašanja, uredite pisanje odgovorov na možna vprašanja. Za test, ki zahteva pomnjenje dejstev, uporabljajte mnemotehnike, da si boste lažje zapomnili opredelitve ključnih konceptov.
Pred učenjem se seznanite s strukturo gradiva, ki se ga morate naučiti.	Preglejte naslove, uvodno besedilo, poudarjene povedi in povzetke besedila. Bodite pozorni na besede ali besedne zveze, ki nakazujejo odnose med pojmi (na primer: posledično, zaradi tega, zato, tako kot na primer, poleg tega). Če se učite tako, da izpisujete ključne vidike gradiva, lahko v zapiskih uporabljate simbole za označevanje teh odnosov (npr. → za označevanje posledic, ↔ za označevanje vzajemnih odnosov, alineje za naštevane ...)

Ozavestite svoje značilnosti (poznavanje gradiva, preference, poznavanje učnih strategij, izkušnje z gradivom) in to smiselno uporabljajte pri učenju.

Zagotovite, da se boste učili tisto, kar je treba vedeti, in da boste način učenja prilagodili tipu informacij, ki se ga učite.

Uporabljajte primere in analogije za povezovanje novih informacij z nečim, kar je za vas pomembno ali smiselno (na primer delovanje srca si ponazorite s pomočjo tega, kar veste o delovanju črpalke)

Če se vam zdi, da vam učna strategija, ki jo uporabljate, ni v pomoč, preizkusite kakšno drugo. Cilj uporabe učnih strategij je, da ostanete aktivni, vpleteni v učenje, in ne uporaba strategije sama po sebi (če npr. ugotovite, da vam podčrtovanje ne pomaga pri tem, da ostanete aktivni, saj to počnete preveč avtomatsko, poskusite z izpisovanjem bistvenih delov gradiva).

Če vam med učenjem bežijo misli ali sanjarite, za nekaj trenutkov vstanite in naredite raztezne vaje. Ne zapustite prostora. Nato ponovno sedite in nadaljujte z učenjem.

Prepričajte se, da veste, katere vsebine (poglavja, dodatno študijsko literaturo) se je potrebno za določen preizkus naučiti.

Dovolj časa namenite pomembnim, težkim ali nepoznanim delom gradiva, ki jih je potrebno znati. Uprite se skušnjavi, da bi te dele besedila preskočili in se bolj posvetili tistemu, kar že znate ali kar vam je lažje.

Naredite si seznam vsebin (delov gradiva, konceptov), ki so vam težji in tistim delom posvetite več časa (npr. jih na hitro ponovite vsak dan ali večkrat na dan).

Pomembne dele gradiva si dobro osmislite z uporabo mnemotehnik, lastnih primerov, skic, odgovarjanja na vprašanja, zapisovanja z lastnimi besedami in podobno. Povzemajte gradivo s svojimi besedami (ne dobesedno).

Spremljajte lasten napredek.

Uporabljajte vprašanja za preverjanje razumevanja.

Ponavljajte skupaj s študijskimi kolegi (v paru ali v skupini) na način, da z vzajemnim postavljanjem vprašanj preverjate svoje razumevanje.

Spremljajte, ali se vam uspeva držati časovnega načrta, ki ste si ga zastavili. Če ste v zaostanku, ne ukinjajte načrta, temveč ga prilagodite.

Dobro upravljajte s časom.

Kdaj je za vas najprimernejši čas za učenje? Zjutraj, popoldan, zvečer? Težje dele učnih vsebin se učite v času, ko je za vas učenje optimalno.

Učenje raje načrtujte v krajših kot v daljših sklopih (več krajših sklopov z odmori), razen če vas je učenje zelo pritegnilo in dobro napredujete.

Odstranite vse moteče dražljaje (na primer učite se v sobi brez televizije, umaknite mobilni telefon, morda celo izklopite povezavo s spletom).

Imejte zapiske pri sebi in izkoristite »bonus« priložnosti za učenje (npr. ko čakate pri zdravniku, v času, ko čakate na naslednja predavanja, na avtobusu/vlaku).



Aktiven učenec, ki nadzoruje lastno učenje, zmore dobro načrtovati svoje učenje, spremljati, v kolikšni meri mu uspeva držati se načrta ter tega po potrebi prilagajati. Prav tako zmore prilagajati svoje učenje svojim preferencam ter posebnostim gradiva in načinu, kako bo znanje preverjano.

Da spoznate sebe kot učenca, je pomembno, da preizkusite več različnih pristopov ter sami raziščete, kakšni pristopi so za vas najbolj učinkoviti. Včasih kakšnih učnih pristopov ne uporabljamo, ker so nam bili napačno predstavljeni (pogost je na primer odpor do izdelave miselnih vzorcev kot učne strategije zaradi izkušnje, ko so morali učenci miselne vzorce prepisovati ali izdelovati natančno po navodilih učiteljev).

V nadaljevanju navajamo nekaj priporočil za učinkovito učenje. Ker večina učenja na fakulteti poteka na način samostojnega študija pisnih virov, se bomo v priporočilih osredotočili na **bralne učne strategije**. Slednje Pečjak in Gradišar (2012) glede na namen delita na:

- **Strategije ponavljanja**, katerih cilj je zapomnitev gradiva. Uporabimo jih pri ponavljanju informacij, ki si jih je potrebno zapomniti in znati obnoviti, ter pri tipih preverjanj, ki bodo zahtevala predvsem ponovitev naučenega.
- **Elaboracijske strategije** oziroma strategije povezovanja novih informacij s predznanjem, ki jih uporabljamo, kadar je naš cilj učenje z razumevanjem. Pri elaboracijskih strategijah gre za to, da nove informacije povežemo z našim predznanjem oziroma da naše obstoječe pojmovne kategorije preoblikujemo na način, da bomo učinkovito vključili novo znanje.
- **Organizacijske strategije** so strategije urejanja informacij z namenom, da dosežemo učenje z razumevanjem (npr. grafično prikazovanje gradiva, ločevanje glavne misli in podrobnosti).

Pri tem poudarjamo, da vsako učenje z razumevanjem najprej zahteva pomnjenje in dobro avtomatizacijo osnovnega znanja. Zapomnitev teh osnovnih informacij in njihova avtomatizacija sta potrebni za to, da lahko kasneje informacije povezujemo med seboj, o njih presojava, jih uporabimo in se do njih opredeljujemo.



Bralne učne strategije

So tehnike, ki jih uporabljamo pri samostojnem študiju pisnih virov, da bi si učinkovito zapomnili gradivo, ga razumeli in uporabili. Mednje sodijo strategije ponavljanja, elaboracijske strategije (povezovanje z obstoječim znanjem) in organizacijske strategije (urejanje informacij).



Kadar je naš namen čim bolj učinkovito pomnjenje ali ponavljanje gradiva, torej uporabimo strategije ponavljanja. Elaboracijske in organizacijske strategije pa uporabimo z namenom, da gradivo razumemo, osmislimo oziroma nekako »vzamemo za svoje«. Primeri posameznih strategij so prikazani v spodnjem prikazu, ki ga povzemamo po Pečjak in Gradišar (2012).



STRATEGIJE PONAVLJANJA (cilj: zapomnitev gradiva)

- uporaba mnemotehnik
- večkratno branje gradiva
- večkratno prepisovanje gradiva
- glasno ponavljanje ključnih besed
- uporaba zapiskov
- večkratno dobesečno ponavljanje učnega gradiva

ELABORACIJSKE STRATEGIJE (cilj: vključitev novega znanja v obstoječe predznanje, da bi gradivo razumeli)

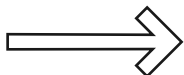
- povzemanje s svojimi besedami
- iskanje podobnosti
- postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje
- učenje drugega (vzajemno poučevanje)
- uporaba znanja v novih situacijah (npr. reševanje drugačnih primerov)

ORGANIZACIJSKE STRATEGIJE (cilj: urediti si informacije, da bi gradivo razumeli)

- grafično prikazovanje gradiva (npr. s shemo ali miselnim vzorcem)
- razvrščanje informacij iz gradiva
- zapisovanje podobnosti in razlik
- hierarhično urejanje informacij (iskanje nadrednih pojmov ali iskanje specifičnih primerov)
- ločevanje glavne misli in podrobnosti



Učnih strategij je veliko in njihova podrobna predstavitev presega namen tega poglavja, zato v nadaljevanju predstavljamo le nekaj primerov za posamezne učne pristope. Spodnja priporočila lahko predstavljajo osnovni okvir, kako se lotiti in načrtovati učenje ter raziskovati različne učne pristope na način, da boste postopno vzpostavili učinkovite lastne vzorce učenja.



Pred učenjem

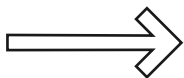
- **Načrtujte učenje.** Pri tem upoštevajte, da je učenje bolj učinkovito, če ga načrtujemo v krajših intervalih z odmori kot če se poskusimo veliko vsebin naučiti v kratkem obdobju pred preverjanjem (npr. mnogo bolj je učinkovito, če se učimo sedem dni po dve uri kot če se učimo le dva dni po sedem ur). Če se načrt iz različnih razlogov podre, poskusimo ostati mirni in prilagodimo načrt (npr. vsakemu dnevu dodajmo eno dodatno uro učenja). Pogost predlog je učenje v 45 minutnih sklopih, naredimo 2 do 3, s 5 do 10 minutno pavzo, po tem pa daljši premor. Teh sklopov smo sicer navajeni iz šolskega okolja, če pa vam je to predolgo, lahko preizkusite tudi **Pomodoro tehniko** (The Pomodoro technique, 2024), ki predlaga 25 minutne sklope učenja s 5 minutnimi aktivnimi odmori - več o tem pa v prilogi poglavju.



Pomodoro tehnika

Tehnika smiselnega razporejanja časa, pri kateri učenje razdelimo na 25-minutne sklope učenja, ki jih prekinjamo s 5-minutnimi aktivnimi odmori.

- Zastavite si **učne cilje** za posamezne enote (npr. »danes bom ponovila prvo poglavje in predelala drugo poglavje«; pri tem za ponavljanje uporabite katero izmed strategij ponavljanja, za spoprijemanje z novimi vsebinami pa katere od elaboracijskih in organizacijskih strategij, navedenih v zgornjem prikazu).
- Načrtujte tudi **odmore in manjše nagrade**, ko vam uspe doseči posamezne dnevne cilje (npr. »ko predelam deset strani, si bom med odmorom privoščila ...«). Pri tem upoštevajte, da aktivnosti, od katerih se boste težko odtrgali (npr. gledanje televizije ali spremljanje vsebin na spletu) niso optimalne nagrade. Lahko uporabite tudi tehniko žetoniranja in se nagradite po tem, ko zberete določeno število točk (Hidi, 2016).
- Odstranite **moteče dejavnike** in ustrezno **uredite okolje** - npr. izklopite družbena omrežja oziroma poskrbite, da vas ne bo motil telefon, učite se v primerno osvetljenem prostoru in sede. Če ste navajeni glasbe za ozadje, naj ta ne bo preglasna, deluje naj le v funkciji **»belega šuma«** - da torej ustvari zvočno kuliso za druge šume. Učenje v poznih nočnih urah ni učinkovito - skrb za regeneracijo mora ostati tudi v času učenja na prvem mestu, kar pomeni, da poskrbite za vsaj 8 ur spanja.
- Dobro ozavestite, kaj je **namen učenja** posameznih sklopov učnih vsebin (npr. memorirati in čimbolj natančno ponoviti, najti čim več lastnih primerov, jih uporabiti za reševanje konkretnega primera, povezovati različne vidike učnih vsebin, znati o njih presojati in jih ovrednotiti).



Med učenjem

Pristopov, ki jih lahko uporabite za spoprijemanje z novimi učnimi vsebinami, je veliko; katerega uporabiti, je odvisno tako od vaših preferenc kot od namena učenja. V nadaljevanju navajamo nekaj splošnih priporočil za branje oziroma organiziranje učnih vsebin. Pomembno je, da med učenjem **ostajate aktivni** in tako vzdržujete pozornost. Samo prebiranje gradiva najpogosteje »odpove« ravno zato, ker je preveč pasivno.

- Najprej preletite celotno besedilo, da pridobite pregled nad celotno strukturo učnih vsebin. Nato si poskusite odgovoriti na vprašanje, kaj o temi, ki se jo učite, že veste. Kaj menite, da boste v besedilu izvedeli?
- Pri natančnem branju je lahko zelo v pomoč, če si gradivo nekako organizirate. To lahko naredite na različne načine, na primer s podčrtovanjem, izpisovanjem ali izdelavo miselnih vzorcev.

- Pri **podčrtovanju** oziroma označevanju besedila je pomembno, da je iz načina označevanja razvidna povezanost med posameznimi deli besedila. Podčrtamo le glavne misli, pri čemer lahko uporabljamo različne barve ali oznake za različne dele besedila (npr. obkrožimo strokovne termine, podrčtamo glavne misli, s številkami označimo podrobnosti pri glavnih mislih, z vprašaji označimo nejasnosti v besedilih, s puščicami prikazemo odnos med informacijami). Podčrtanega naj ne bi bilo preveč gradiva, podčrtujte že ob prvem natančnem branju gradiva, pri tem pa to počnite le, če je gradivo vaše – ne podčrtujte na primer knjig iz knjižnice!

Aktivno učenje

Aktivno učenje pomeni, da poskrbimo za to, da smo med učenjem zbrani – s podčrtovanjem, izpisovanjem informacij, uporabo pojmovnih mrež...

- **Izpisovanje bistvenih informacij** lahko poteka v obliki zapiskov ali shematskih prikazov. Pri pripravi zapiskov je smiselno upoštevati podobne smernice kot za podčrtovanje. Pri zapiskih je zelo pomembno, da ne prepisujemo dobesedno, ampak s svojimi besedami zapišemo vsebine (razen recimo definicij, kjer besed ne smemo spreminjati) – na ta način si bomo lažje zapomnili vsebino, saj jo bomo približali našemu načinu razmišljanja. Z izpiski tudi precej zmanjšamo obseg snovi, ker pa smo sami »skrajševali« vsebino, točno vemo tudi, kaj je v ozadju. Če torej za nek primer, ki smo ga podrobno prebrali in o njem razmišljali, zapišemo samo tri ključne besede, bomo ob branju zapiskov točno vedeli, kakšen je bil celotni primer.
- Bistvene informacije, ključne besede in podobno, lahko zapisujemo tudi kar na rob knjige oziroma gradiva, ali pa to izpisujemo na poseben list – na primer formule in/ali definicije zberemo na enem listu.
- Pri izpisovanju bistvenih informacij se lahko odločimo tudi za **pojmovne mreže**. Gre za način grafične ponazoritve besedila za prikaz odnosov med pomembnimi pojmi (Pečjak in Gradišar, 2012). Posebna oblika pojmovnih mrež so **miselni vzorci**. Ker je namen priprave miselnega vzorca učenčeva lastna organizacija novih informacij na način, ki mu pomaga nove informacije osmisлити glede na obstoječe predznanje, je ključno, da miselni vzorec izdelamo sami. Prepisovanje miselnih vzorcev od drugih je le redko učinkovito. Druge oblike grafičnega prikazovanja besedila so še

npr. zaporedje dogajanja (linearno ali krožno prikažemo posamezne faze določenega procesa), diagram, s katerim prikažemo bistvo in podrobnosti, primerjalna matrika, časovni trak in drugi.

- Ko predelamo (preberemo, si izpišemo) določen vsebinski sklop, je naučeno smiselno **povzeti s svojimi besedami** oziroma si ustvariti lasten kratek povzetek ali ključne besede. Smiselno si je tudi označiti zahtevnejše dele besedila, koncepte, ki so za nas novi ali jih še ne razumemo povsem ter načrtovati, da bomo poiskali dodatne razlage in/ali zahtevnejšim konceptom pri ponavljanju namenili več pozornosti. Koncepte, ki si jih je težje zapomniti, si poskušamo zapomniti z uporabo **mnemotehnik**, z zelo pogostim ponavljanjem ali na način, da jih izpišemo na kartico, ki jo nalepimo na vidno mesto in jo uporabimo za hitro ponavljanje.



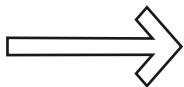
Kako uporabljati miselne vzorce?

Namen priprave miselnega vzorca je sistematično prikazati bistvene informacije iz gradiva v obliki ključnih besed in ključnih opredelitev (kratkih opisov). Priprava miselnega vzorca pomaga pri organizaciji in osmišljanju informacij, kar olajša pomnjenje – zato je ključno, da je miselni vzorec individualiziran, torej da ga izdelate sami. Pečjak in Gradišar (2012) priporočata pripravo miselnih vzorcev v treh korakih:

1. najprej na osnovi branja besedila prepoznamo glavne misli iz gradiva;
2. nato poiščemo tiste pomembne podrobnosti iz besedila, ki pojasnjujejo glavno misel (teh ne sme biti preveč, da ne izgubimo pregleda nad celotnim besedilom);
3. v zadnjem koraku predvidimo nadaljnjo členitev, pojasnjevanje in ilustriranje pomembnih podrobnosti na način, ki olajša zapomnitev. V tej fazi je potrebno nekajkrat ponovno pregledati besedilo, da lahko za vse izbrane pojme najdemo ustrezne detajle.

Pri tehnični izdelavi miselnega vzorca pa upoštevamo naslednje:

- Zapišemo le ključne besede (običajno samostalnike) – s tiskanimi črkami.
- Ključne besede razvrstimo v središče, pomembne podrobnosti pa v podsredišča – med seboj jih povežemo s puščicami ali črtami. Zapišemo le ključne besede oziroma kratke opise, nikoli celotnega besedila.
- Razločevanje med bolj in manj pomembnimi informacijami prikažemo na različne načine: z različno velikostjo črt, z različnimi barvami, simboli, slikami.
- Pri miselnih vzorcih niso pomembne vaše risarske ali slikarske spretnosti, saj je bolj pomembno, da si gradivo uredite tako, da bo pregledno in da bo ustrezalo vam. Mnogi miselne vzorce vidijo tudi kot »zapiske v sliki«.



Pri ponavljanju

Ponavljanje je zelo pomembna faza v procesu učenja, ki omogoča ohranjanje novih informacij v našem dolgoročnem spominu. Bolj kot smo si nove informacije uspeli osmisliti in jih povezati s svojim predznanjem, bolje se bodo usidrale v našem spominu. Ponavljamo lahko na različne načine, nekaj jih navajamo v nadaljevanju:

Mnemotehnike

So strategije učenja in poučevanja, ki so v pomoč pri pomnjenju pomembnih ali bistvenih informacij na način, da novo znanje povežemo s predznanjem. Najpogostejše to poteka z uporabo ključnih besed, rim ali akronimov.

- Pogost način ponavljanja je **ponoven pregled** besedila, izpiskov ali miselnega vzorca. Pri tem se osredotočamo predvsem na odnose med pojmi in na posebej označene vidike učnih vsebin. Po ponovnem pregledu besedila (zapiskov, miselnega vzorca) poskusimo vsebine obnoviti s svojimi besedami (v mislih, pisno ali na glas).
- Za ponavljanje je lahko zelo učinkovito **vzajemno poučevanje** – učni pristop, kjer se učimo skupaj z vrstniki (s sošolci, s kolegi, ki se pripravljajo na isti izpit). Če v skupini uspemo vzpostaviti ustrezno delovno vzdušje, je vrstniško učenje lahko dober pristop že v fazi seznanjanja z gradivom, še posebej učinkovito pa je pri ponavljanju. Razlaganje določenih vidikov učnih vsebin drugim ali postavljanje vprašanj drugim ter ovrednotenje njihovih odgovorov močno prispeva k razumevanju učnih vsebin, njihovi dobri organizaciji ter osmišljanju.
- Učinkovit način ponavljanja je lahko tudi uporaba **Paukove strategije**. Gre za dokaj preprosto strategijo, ki omogoča učinkovito ponavljanje in pomnjenje (Pečjak in Gradišar, 2012). Zapis (npr. list papirja ali list v zvezku A4) z navpično črto razdelimo na dva dela na način, da je črta približno za četrtno od levega roba. Tako dobimo dva stolpca: ožjega na levi in širšega na desni. V širši stolpec po načelih učinkovitega izpisovanja naredimo izpiske, vezane na določeno učno vsebino (1. faza). Nato te zapise ponovno pregledamo, preverimo njihovo ustreznost v izvirnem viru, iz katerega se učimo, ter jih po potrebi popravimo (2. faza). Nazadnje bistvene, ključne besede, vprašanja ali sporočila izpišemo na levi rob kot obrobne razlage, ki lahko ob nadaljnjem ponavljanju pomagajo pri priklicu informacij (3. faza). Na osnovi teh ključnih informacij poskušamo pri ponavljanju povzeti učne vsebine (4. faza).



Primer uporabe Paukove strategije navajamo spodaj:

OBROBNA RAZLAGA (3. faza)	ZAPISEK/BESEDILO (1. in 2. faza)
Deklarativni spomin – pomnjenje dejstev in dogodkov: • semantični (dejstva; organiziran v shemah) • epizodični (pomnjenje dogodkov) Neodvisna!	Deklarativni spomin se nanaša na pomnjenje dejstev in dogodkov in se deli na epizodični in semantični spomin. Semantično znanje se nanaša na dejstva, ki smo si jih zapomnili brez posebne reference na določen kraj ali čas, epizodično znanje pa je znanje o dogodkih, ki so se zgodili. Semantičnega znanja je zelo veliko. Organizirano je v shemah, ki si jih lahko predstavljamo kot predale v omari. Tak način organizacije pomnjenja zelo olajša priklic informacij, a včasih vodi v pretirano poenostavljanje, ker včasih posplošujemo tudi, ko to ni na mestu. Prav tako je možno, da imamo pojme v te »predale« napačno zložene, ker smo se jih napačno naučili. Ljudje imamo semantično znanje dokaj podobno organizirano; več kot imamo podobnih izkušenj s svetom, bolj so naše sheme podobne. Epizodično znanje je naše pomnjenje dogodkov. Gre za osebne spomine na dogodke iz naše preteklosti. Bolj čustveno obarvane dogodke si bolje zapomnimo. Semantični in epizodični spomin sta neodvisna; tako lahko na primer vemo, da je Riga glavno mesto Latvije, ne da bi vedeli, kje in kdaj smo se to naučili.
POVZETEK (4. faza)	

Kaj so mnemotehnike?

Mnemotehnike so strategije učenja in poučevanja, ki so v pomoč pri olajšanju pomnjenja pomembnih ali bistvenih informacij na način, da novo znanje povežemo s predznanjem. Najpogostejše to poteka z uporabo ključnih besed, rim ali akronimov.

Se spomnite mnemotehnike »Fičo je mali avto«, s katero ste si v osnovni šoli pri fiziki zapomnili formulo $F = m \times a$?

Kdaj je prvi in kdaj zadnji krajec? Ob prvem kraju se Luna **D**ebeli, ob zadnjem pa **C**rkuje, črki spominjata na obliko Lune.

Kateri kapniki so stalaktiti in kateri stalagmiti? Stalak**T**it nastane s stropa (črka T vizualno spominja na kapnik).



Koncept učnih slogov: ali se ljudje res delimo na vidne, slušne in kinestetične tipe?

Za izboljšanje lastnega procesa učenja je torej pomembno, da čim bolj ozavešate svoje znanje o sebi kot o učencu. Morda se spomnite, da so vas tekom šolanja k temu spodbujali tudi z uporabo koncepta učnih slogov – da so vas vabili, da poskušate ugotoviti, ali ste vidni, slušni ali kinestetični tip učenca. Gre za tako imenovani **koncept VAK** (iz angl. Visual, Auditive, Kinesthetic), po katerem naj bi vidnem tipu učencev bolj ustrezale informacije v obliki pisnega materiala in slikovni prikazi, slušnemu govorno podana snov, kinestetičnemu pa ustreza, če je med učenjem tudi fizično aktiven. Iz tega modela je izšlo veliko število samoocenjevalnih vprašalnikov, ki naj bi omogočali samooceno prevladujočega učnega sloga. Iz modela učnih slogov so se razvila različna priporočila za učitelje in učence.

Vendar pa raziskave ne potrjujejo veljavnosti delitve učencev glede na različne učne sloge (Dembo in Howard, 2007). Nikakršnih raziskovalnih dokazov ni, da bi bilo smiselno ocenjevanje posameznikovega učnega sloga ter prilagajanje poučevanja temu slogu. Instrumenti za merjenje učnih slogov so neveljavni; preference, ki jih posameznik izrazi v takšnem vprašalniku, v ničemer ne napovedujejo njegovega dejanskega učenja. Prav tako ni nikakršnih raziskovalnih dokazov, da bi ujemanje med učnim slogom učitelja in učenca vodilo v bolj učinkovito poučevanje in učenje.

Seveda se ljudje med seboj razlikujemo v številnih značilnostih in seveda je pomembno ugotoviti, kakšen pristop najbolj ustreza vam. Vendar pa sodobna psihološka spoznanja v ničemer ne utemeljujejo teze, da je učence v razredu ali študente v letniku glede na njihove kognitivne, motivacijske ali čustvene značilnosti mogoče razdeliti v različne tipe, ki jih je potem smiselno poučevati na določen način ali usmerjati v določen način učenja. Lahko pa vam izpolnjevanje katerega od samoocenjevalnih vprašalnikov, ki temeljijo na VAK modelu in želijo izmeriti, kakšen »tip« učenca ste, pomaga pri bolj strukturiranem razmisleku, kaj vam pri učenju bolj ustreza. Tak razmislek je seveda vedno dobrodošel, saj prispeva k boljšemu poznavanju sebe kot učenca oziroma k boljšemu metakognitivnemu znanju o sebi kot o učencu.

Motivacijski in čustveni dejavniki učenja

Učenje v uporabi učnih strategij je lahko zelo v pomoč pri tem, da prevzamete nadzor nad svojim učenjem oziroma da niste žrtev, ampak aktivni usmerjevalec svojega učenja. Dobra izurjenost v uporabi različnih učnih strategij ali vsaj dobro poznavanje sebe kot učenca (kakšen pristop k učenju vam najbolj ustreza) lahko predstavlja pomembno orodje, ki določa tudi vašo motivacijo za učenje. Če veste, kako se učiti, bodo odpori pred učenjem manjši in vaša motivacija za učenje večja.

Pomemben dejavnik vaše motivacije za učenje pa je lahko tudi **strah pred neuspehom**. Ta lahko sicer do neke mere deluje kot spodbuda za učenje (ker se želite izogniti negativni oceni, se lotite učenja), močan strah pred neuspehom pa najpogosteje predstavlja oviro v procesu učenja. V nadaljevanju utemeljujemo ta negativen učinek pretiranega strahu pred neuspehom na učenje.

Strah pred neuspehom kot ovira pri učenju²

Se vam pogosto dogaja, da bi se želeli vključiti v neko aktivnost (študijsko debato, športno dejavnost, projekt...), pa vas nekje v ozadju glodajo misli, kot so *»Kaj pa če se osmešim,«* *»Kaj pa če bom zadnji_a/najslabši_a,«* *»Kaj pa če naredim kaj narobe«*? Strah pred neuspehom je sicer do neke mere izkušnja, ki jo doživljamo vsi, problematično pa je, če pa ga doživljate v taki meri, da vas ovira pri spoprijemanju s storilnostnimi situacijami, saj vas ovira pri razvijanju vaših zmožnosti in pri vaši študijski uspešnosti.



Atribucije

So osebne razlage vzrokov uspeha ali neuspeha, ki jih ljudje pripisujejo bodisi notranjim (npr. sposobnosti, prizadevanju) bodisi zunanjim dejavnikom (npr. težavnosti naloge). Atribucije vplivajo na posameznikovo nadaljnje vedenje in motivacijo.

Za naše uspešno delovanje je izjemno pomembno, kakšen odnos imamo do neuspeha, saj je prav način spoprijemanja z neuspehom tisti dejavnik, ki v veliki meri določa, ali bomo pri težki nalogi vztrajali ali bomo odnehali. Pri tem se kot ključne kažejo naše osebne razlage neuspeha. Ljudje si namreč v težnji po osmišljanju sveta okoli sebe stalno razlagamo svoje vedenje ter vedenje drugih ter iščemo vzroke zanj. Naše razlage lastnega uspeha ali neuspeha so lahko zelo različne; gre za naše osebne teorije o tem, zakaj smo v neki situaciji uspeli oziroma nismo uspeli. Tako lahko na primer učenec neuspeh na testu razlaga kot posledico smole, učiteljeve zahtevnosti, lastne nesposobnosti, pomanjkanja prizadevanja... Od tega, na kak način si razlaga svoj (ne)uspeh, je odvisno tudi njegovo nadaljnje učno vedenje. S tujko imenujemo te razlage **atribucije** (Gordon in Graham, 2006).

² To poglavje je delno povzeto po naslednjem strokovnem prispevku: Košir, K. (2019). »Kaj če mi ne bo uspelo.« Strah pred neuspehom kot ovira pri (poklicnem) učenju. *Psihološki inkubator*, 7(12), 5–7.

Atribucije lahko opredeljujemo po dveh dimenzijah – lahko opazujemo njihovo stabilnost in jih razdelimo na stabilne in nestabilne, lahko pa opazujemo, ali so notranje, torej da vzroke iščemo v sebi, ali pa zunanje, kjer vzroke iščemo v okolici.

Če to prikažemo v dvodimenzionalnem prostoru, bi lahko kot primer zunanje nestabilne atribucije opredelili, da nam ni šlo, ker je dal učitelj zelo težek test, ali pa, da smo zamudili zaradi gneče na cesti. Primer zunanje stabilne atribucije bi bil, da ne razumemo, ker je ta predmet res težek in da se nismo dovolj dobro naučili, ker doma nimamo pogojev za učenje.

Primer notranjega nestabilnega vzroka bi bil, da smo padli, ker smo se premalo učili, ali pa, da smo bili nezbrani, ker smo slabo spali. Notranja stabilna pa je lahko na primer, da smo na izpitu padli, ker nismo dovolj sposobni, ali pa, da se sploh ne znamo učiti.

Seveda vidimo, da je od atribucije precej odvisno, kako bomo doželi uspeh ali neuspeh – če rečemo, da smo premalo »pametni«, da bi ta izpit naredili, se bomo le stežka dobro pripravili za naslednji pristop k izpitu. Če pa rečemo, da smo bili neuspešni, ker smo se premalo učili, pa se verjetje v to, da bomo naslednjič opravili, znatno zviša.

Zanimivo je, da raziskave kažejo, da so v življenju pogosto bolj uspešni ljudje, ki uspeh razlagajo s stabilnimi notranjimi atribucijami (na primer sposobnostmi, delovnimi navadami...), neuspeh pa z nestabilnimi zunanjimi (na primer slabo voljo ocenjevalca, slabim dnem in podobno).





Vprašanja za refleksijo: Kakšne so vaše atribucije?

Zamislite si situacijo, ko niste bili uspešni na učnem področju (npr. ste dobili slabšo oceno, kot ste pričakovali, niste opravili preizkusa/izpita).

Kako ste si to situacijo razlagali? Čemu ste pripisovali svoj neuspeh? Na lestvici od 1 (sploh ne) do 4 (ja, zelo), označite, v kolikšni meri ste ga pripisovali:

- pretežkemu ali krivičnemu preizkusu ☐
- prestrogemu ali krivičnemu učitelju ☐
- smoli ali drugim slučajnim dejavnikom (npr. »*Danes ni bil moj dan. ...*«; »*Bil_a sem neprespan_a.*«) ☐
- pomanjkljivemu učenju (npr. »Več bi se moral_a učiti«) ☐
- neustreznemu načinu učenja ali napačnemu razumevanju določenih vsebin (npr. »Očitno moj pristop k učenju ni bil najboljši« ali »*Zdaj vidim, da teh postopkov pri učenju nisem pravilno razumel_a.*«) ☐
- pomanjkljivim lastnim sposobnostim (npr. »*Matematika mi nikakor ne gre v glavo.*«, »*To ni moje močno področje.*«) ☐

Katere razlage so po vašem mnenju bolj funkcionalne in vodijo v uspešno nadaljnje učenje?

Raziskave kažejo, da so načeloma bolj funkcionalne razlage, v katerih (ne)uspeh pripisujemo dejavnikom, ki jih lahko nadziramo (npr. premalo učenja ali neustrezen pristop k učenju).

Če so vaše razlage manj funkcionalne, je pomembno, da ste v situacijah neuspeha pozorni nanje in jih postopno preokvirjate (npr. če opazite, da ste si ob slabi oceni rekli »*oj, res nimam talenta za naravoslovne predmete,*« poskusite to razlago preokvirirati v »*Kaj so tisti vidiki mojega učenja, ki jih moram pri tem predmetu izboljšati ali spremeniti, da bom uspešnejši_a.*«)

Vlogo strahu pred neuspehom pri vztrajanju pri izzivih so razlagale tudi mnoge psihološke teorije in modeli. V nadaljevanju navajamo nekaj psiholoških pojmov in teorij, ki prispevajo k razumevanju strahu pred neuspehom oziroma k razumevanju, kako se s tem strahom uspešno spoprijeti.

Ciljne usmerjenosti: vstopate v storilnostne situacije zato, da napredujete, ali zato, da se dokazujete? Imate raje lažje ali težje naloge?

Pri usmerjanju svojega učnega vedenja imamo lahko različne cilje: v učno aktivnost se lahko vključimo pretežno, ker se želimo dokazati, dobiti dobro oceno, biti boljši kot drugi, ali pa zato, ker se želimo naučiti se nekaj novega, izboljšati svoje spretnosti in sposobnosti. V zvezi s tem ločimo (Ames, 1992)

1. **cilje obvladovanja** (ang. *mastery goals*);
2. cilje, ki se nanašajo na izkazovanje lastnih zmožnosti oziroma **samopredstavitvene cilje** (ang. *performance goals*) in
3. **cilje izogibanja** (ang. *avoidance goals*).

Pri ciljni usmerjenosti k obvladovanju si učenec prizadeva poglobljeno razumeti nalogo ter razvijati lastne sposobnosti, posameznik s ciljno usmerjenostjo k samopredstavitvi pa si prizadeva izkazati se pred seboj ali pred drugimi ter s tem dokazati lastne sposobnosti – in zato izbira predvsem lažje naloge, kjer je tveganje za neuspeh manjše. Pri ciljih izogibanja gre za to, da se posameznik želi izogniti temu, da bi bil neuspešen, kar velikokrat pomeni tudi, da se izogiba storilnostnim situacijam oziroma situacijam, kjer uspeh ni zagotovljen (»samo da ni narobe«; »samo da nisem najslabši, zadnji, najpočasnejši«).

Razmislite, kakšni so vaši cilji v študijskih situacijah.

Pri študiju sem zares zadovoljna/-en, kadar:	(1 - sploh se ne strinjam; 5 - se povsem strinjam)
mi uspe z veliko truda rešiti učne probleme.	
vem več kot drugi.	
se mi ni treba zelo potruditi.	
imam ves čas kaj početi.	
se mi uspe izogniti neki obveznosti.	
zaključim prva/prvi.	
so vsebine/naloge lahke.	
se naučim nečesa novega.	
mi uspe, da nisem med slabšimi.	
sem edina/-i, ki dobi desetko.	
se učim v družbi ljudi, s katerimi mi je prijetno.	

Kateri izmed navedenih ciljev kažejo na cilje obvladovanja?

Kateri na cilje izkazovanja lastnih zmožnosti?

Prepoznate med njimi tudi cilje izogibanja?

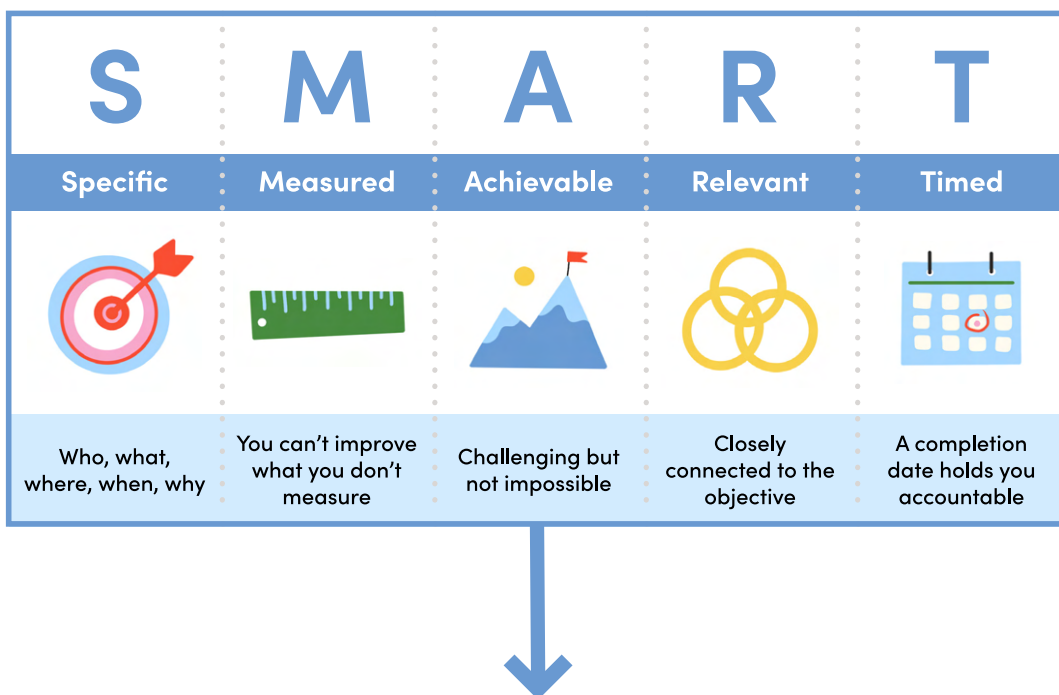


Cilji obvladovanja načeloma vodijo v najbolj kakovostno učenje.

Cilji obvladovanja bodo najpogosteje tudi najbolj ustrezali pravilom postavljanja ciljev – dobri cilji imajo nekaj značilnosti, najlažje si jih zapomnimo po akronimu **SMART** cilji (Rubin, 2002).

Slika 4

Pomen akronima SMART (Rubin, 2002)



To pomeni, da so cilji **specifični** (Specific) – točno vemo kaj, se želimo naučiti, koliko časa se bomo učili in tako naprej.

Cilji morajo biti **merljivi** (Measurable) – torej, da bomo znali povedati, koliko več znamo, koliko več odstotkov bomo dobili na testu, koliko hitreje bomo obnovili celo snov...

A pomeni **dosegljivi** (Achievable) – če si zastavimo, da se bomo učili po 10 ur dnevno, je ta cilj previsok – iz prej razloženih vidikov vemo, da je 10 ur učenja preveč.

R pomeni **relevantni** (Relevant) – da so povezani z vsebino, z našim trenutnim dogajanjem...

In T pomeni časovno **opredeljeni** (Timed) – da si jasno zastavimo časovnico, ki bo ustrezala vsebini.

Zaznavanje učenja kot izziv in priložnost za napredovanje, visoko vrednotenje prizadevanja ter zmožnost vztrajanja ob neuspehu predstavljajo ključne značilnosti posameznikov, pri katerih prevladujejo cilji obvladovanja, in se povezujejo z večjo uspešnostjo na različnih področjih. Najmanj so za učenje ugodni cilji izogibanja, saj se oseba s takšnimi cilji zaradi strahu pred neuspehom storilnostnim situacijam izogiba.

Slednje se lahko razvije v pojav, ki ga imenujemo **učno samooviranje** (ang. *academic self-handicapping*) (Midgley in Urdan, 2001), in katerega bistvo je prav strah pred neuspehom v kombinaciji s prepričanjem, da so prizadevanje in sposobnosti v obratno-sorazmernem odnosu (torej *»če se moram zelo truditi, to pomeni, da nisem zelo sposoben...na; če mi ne uspe, kljub temu, da sem v učenje vložil...a veliko truda, je to znak moje nesposobnosti«*). Pri samooviranju gre torej za to, da se poskuša posameznik s tem, da zavestno ne vlaga truda v neko aktivnost (npr. dan pred testom gre na zabavo ali pa se ponudi, da bo pazil na mlajšega brata) izogniti situaciji, ko bi bil kljub temu, da se je učil, neuspešen, saj takšno situacijo razume kot dokaz lastne nesposobnosti. Ker se ni zares učil, lahko svoj neuspeh pripiše neki zunanji oviri; če pa je kljub pomanjkljivim učnim prizadevanjem uspešen, svoj uspeh kot dokaz posebej visokih sposobnosti pripiše sebi. Običajno se samooviranje kaže kot odlašanje z delom ali kot odsotnost prizadevanja, saj si s tem posameznik priskrbi *»alibi«* za neuspešnost (*»Saj zmorem, a se mi ne ljubi,«* *»Ko se bom res spravil k delu – takrat se bo videlo, kaj zmorem.«*). S samooviralnim vedenjem posameznik ščiti občutek lastne vrednosti in se izogne temu, da bi bil v svojih očeh s strani drugih zaznan kot nesposoben. Pri samooviranju gre torej za to, da si posameznik ne upa potrditi se, saj se boji neuspeha, ki ga interpretira kot dokaz pomanjkljivih sposobnosti.

Učno okolje, ki sporoča, da so napake in neuspehi pomemben del procesa učenja in preusmerja pozornost od primerjanja z drugimi na spremljanje lastnega napredka, lahko v precejšnji meri podpre usmerjenost na obvladovanje. K temu, da nekdo nalogo sprejme kot izziv in priložnost za osebno rast, drugi kot poligon za dokazovanje svojih sposobnosti, tretji pa bi se najraje nekam skril, da ne bi naredil česa narobe ali se osmešil, pa delno prispevajo tudi naša prepričanja o sposobnostih. Prepričanja o tem, ali so naše sposobnosti fiksne, nespremenljive, ali pa jih je mogoče uriti in krepiti, strokovno imenujemo **miselna naravnost**. Ta koncept opisujemo v nadaljevanju.

Učno samooviranje

To je vedenje, pri katerem posameznik zavestno ne vlaga truda v učenje ali opravljanje nalog, da bi se izognil situacijam, kjer bi neuspeh lahko razumel kot dokaz lastne nesposobnosti. Pogosto se kaže kot odlašanje ali izogibanje nalogam, da bi obvaroval občutek lastne vrednosti (oz. pridobil *»alibi«* za neuspešnost).



Miselna naravnost: so naše sposobnosti prirojene in nespremenljive ali pa jih je mogoče z urjenjem razvijati?

Poznate pregovora »*Volk dlako menja, narave nikoli,*« in »*Brez muje se še čevlji ne obuje*? S katerim se bolj strinjate? Pregovora dobro ponazarjata oba pola kontinuuma miselne naravnosti – torej prepričanj o naravi naših sposobnosti – kot jih je opredelila Dweck (2000). Miselna naravnost je posameznikovo prepričanje o tem, v kolikšni meri lahko vpliva na svoje značilnosti (npr. sposobnosti) in jih razvija.

Posamezniki s **fiksno miselno naravnostjo** inteligentnost in druge osebnostne značilnosti pojmujejo kot statične danosti, ki jih ne moremo spremeniti (Dweck, 2006). Gre za prepričanje, da so lastnosti posameznika nespremenljive, »vkllesane v kamen«. Posamezniki s takšnimi pojmovanji sposobnosti verjamejo, da se ljudje rodimo z določeno stopnjo inteligentnosti (ali drugih sposobnosti), ki je posamezniku dana in je ni mogoče spreminjati. Talent je torej pojmovan kot ključni dejavnik uspešnosti, pri čemer posamezniki podcenjujejo vlogo prizadevanja pri učinkovitem učenju in dosežkih. Zato je za posameznike s takšno miselno naravnostjo značilno, da so usmerjeni v dokazovanje lastnih sposobnosti, ne v njihovo razvijanje. Neuspeh in ovire doživljajo kot pomanjkanje sposobnosti, zato ob trenutnem neuspehu ali ovirah pri spoprijemanju z nalogo pogosto izgubijo pogum za nadaljnje prizadevanje. Svoje napake poskušajo prikriti, saj ne želijo biti zaznani kot neuspešni; njihova ciljna usmerjenost je predstavitev lastnih zmoglosti, torej ustvarjanje in vzdrževanje vtisa, da so sposobni. Svoj neuspeh posamezniki s prevladujočo fiksno miselno naravnostjo pripisujejo zunanjim dejavnikom, na katere sami nimajo vpliva. Posamezniki s takšno miselno naravnostjo se izogibajo izzivom, kjer uspeh ni zagotovljen, saj se bojijo neuspeha, ki bi zanje predstavljal znak nizkih sposobnosti. To vodi v manj kakovostno učenje in dosežke. Iz enakega razloga se izogibajo preizkušanju novosti in novih strategij; raje imajo lažje naloge, kjer ni težko dosegati uspehov ali zmagovati, saj lahko ob takšnih nalogah potrjujejo svoje sposobnosti.

Nasprotno posamezniki z **miselno naravnostjo rasti** sposobnosti in osebnostne poteze pojmujejo kot značilnosti, ki se razvijajo s prizadevanjem in urjenjem. Učenje posameznikom z miselno naravnostjo k rasti predstavlja izziv; neuspeh zanje ni dokaz pomanjkanja sposobnosti, temveč ga pojmujejo kot priložnost za rast in razvijanje obstoječih sposobnosti (Dweck, 2006). Učenci z miselno naravnostjo k rasti verjamejo, da je z vlaganjem prizadevanja in z izobraževanjem mogoče spreminjati svoje sposobnosti in osebnostne značilnosti, zato v večji meri iščejo izzive in priložnosti za učenje. Neuspeh jim predstavlja del procesa na poti k uspehu oziroma povratno informacijo o tem, da morajo v svojih strategijah učenja nekaj spremeniti.



Miselna naravnost

To je posameznikovo prepričanje o tem, v kolikšni meri lahko vpliva na svoje značilnosti (npr. sposobnosti). Ljudje s fiksno miselno naravnostjo verjamejo, da so sposobnosti prirojene in nespremenljive, medtem ko ljudje z miselno naravnostjo k rasti verjamejo, da je sposobnosti mogoče razvijati z vloženim trdom in urjenjem.

V Tabeli 1 so povzete ključne značilnosti posameznikov s fiksno miselno naravnostjo ter posameznikov z miselno naravnostjo k rasti. Pri tem je potrebno opozoriti, da omenjenih dveh pojmovanj ni ustrezno pojmovati tipološko, torej kot dve različni kategoriji oziroma tipa pojmovanj, temveč **dimenzionalno**, torej kot dve skrajnosti na kontinuumu – gre torej za stopnjo, do katere je za posameznika značilen posamezen vzorec miselne naravnosti.

Tabela 1

Ključne značilnosti fiksne miselne naravnosti in miselne naravnosti k rasti (Košir, 2017)

	Fiksna miselna naravnost	Miselna naravnost k rasti
POJMOVANJE SPOSOBNOSTI	• sposobnosti so prirojene in nespremenljive	• sposobnosti je mogoče razvijati s trdim delom
OVIRE, IZZIVI	• grožnja, saj jim lahko zrcalijo pomanjkanje sposobnosti • nizka stopnja vztrajnosti	• ovire in izzive sprejmejo • razumejo jih kot možnost za rast • so vztrajni
PRIZADEVANJE	• nekaj, kar počneš takrat, ko nisi dovolj dober in sposoben	• prizadevanje predstavlja nujno pot do uspeha
POVRATNE INFORMACIJE	• pojmujejo jih kot presojo njihovih sposobnosti • obramben odziv	• priložnost za učenje • pomagajo jim uvideti področja, ki jih še morajo izboljšati
NEUSPEH	• izgubijo zaupanje vase, za neuspeh poskušajo okriviti druge • nizka stopnja psihološke odpornosti	• ne izgubijo upanja in poguma; naslednjič se potrudijo še bolj • visoka stopnja psihološke odpornosti

V največjo zanko bi se ujeli, če bi miselno naravnost pojmovali kot stabilno, nespremenljivo osebnostno potezo. Na miselno naravnost je mogoče vplivati ter jo namerno spreminjati s sistematičnimi ukrepi, ki jih lahko delno izvajate tudi sami. Če ste ozavestili, da je vaša miselna naravnost nefunkcionalna za vaše učenje (torej pretirano fiksna), lahko to poskušate postopno spreminjati (na primer tako, da v situacijah neuspeha prepoznate svoje avtomatske razlage in jih poskušate preokvirjati).

Prav tako bi bil zelo napačen zaključek, da so prirojeni talenti in sposobnosti nepomembni in da se vse da, če se le dovolj potrudiš. To seveda ne drži; miselna naravnost k rasti lahko kvečjemu pripomore, da v polni meri razvijemo sposobnosti, ki jih imamo. In to je seveda mnogo lažje, če neuspeha ne pojmuje kot informacije o nas samih, pač pa o našem učnem procesu.

Razmislite o lastni miselni naravnosti – kakšen je vaš odnos do neuspeha?

Preberite spodnje opise in v vsaki vrstici označite, kateri izmed njih vas najbolj opisuje (Celin, 2019).



Izzivom se izogibam.	Izziv sprejemem, če sem pri podobnem izzivu že kdaj bil_a uspešen_na.	Veselim se novih izzivov.
Napaka je zame poraz. Če naredim napako, jo poskušam prikriti.	Pripravljen_a sem se učiti iz napak, a pogosto ne vem, kako jih popraviti in izboljšati delo.	Pogosto razmišljam o tem, kaj sem se iz napake naučil_a in si prizadevam, da napako odpravim.
Če me kdo kritizira, se počutim neuspešen_na in želim odnehati.	Včasih kritiko sprejemem, če jo dojemam kot dobronamerno in če mi oseba želi pomagati.	Kritiko vidim kot priložnost za učenje – sprejemam jo in jo uporabim za izboljšanje svojega dela.
Ne uporabljam učinkovitih strategij učenja oziroma si ne želim uriti/preizkusiti strategij, ki mi jih je nekdo pokazal.	Rad_a preizkušam učinkovite strategije učenja, a le takrat, ko opazim, da mi gre dobro in da sem, uspešen_na.	Uživam v vajah in v tem, da postajam vse boljši_a. Načrtujem, kako bom izuril_a neko veščino.
Hitro odneham. Običajno obupam že ob prvih težavah.	Vztrajam, če hitro vidim napredek ali če me spodbujajo drugi.	Vztrajam, se trudim in verjamem vase, dokler ne dokončam naloge.
Če česa ne vem, ne sprašujem oziroma ne vem, kaj bi vprašal_a.	Če menim, da je naloga/snov zame pretežka, ne postavljam vprašanj.	Postavljam vprašanja učitelju_ici in sebi (o nalogi, o postopkih ipd.).
Ne upam tvegati. Če je naloga zahtevna, oddam nedokončano ali pa jo prepišem od sošolca_ke.	Upam tvegati in preizkušati v situacijah, ko sem bil_a pri podobnih nalogah že kdaj uspešen_na.	Samozavestno se lotim dela, tvegam, da bom naredil_a napako in jo odkrito pokažem drugim.

V kateri opisih ste se najbolj prepoznali? Opisi na levi strani nakazujejo na to, da pri vas prevladuje fiksna miselna naravnost. Oznake na desni odražajo miselno naravnost k rasti.

Viri

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261—271.
- Celin, I. (2019). Primeri dejavnosti za razvijanje miselne naravnosti rasti pri učencih. *Šolsko svetovalno delo*, 23(1), 24–35.
- Baddeley, A. D. in Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89.
- Dembo, M. H. in Howard, K. (2007). Advice about the use of learning styles: A major myth in education. *Journal of College Reading and Learning*, 37, 101—109.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Gordon, L. M. in Graham, S. (2006). Attribution theory. V N. J. Salkind (ur.), *The Encyclopedia of human development* (str. 142–144). Sage Publications.
- Hidi, S. (2016). Revisiting the role of rewards in motivation and learning: Implications of neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61—93. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9307-5>.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Kovač, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka : od poučevanja k učenju. Državna založba Slovenije.
- Midgley, C. in Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115—138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1009061303214>
- Musek, J. in Pečjak, V. (1991). *Psihologija*. Državna založba Slovenije.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. in Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105—119.
- Pečjak, S. (2012a). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII, 4—9.
- Pečjak, S. (2012b). Vloga učitelja in metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII, 10—17.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, V. (1975). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pipphilology. (2022, avgust). V *Wikipedija*. https://en.wikipedia.org/wiki/Pipphilology#Memorization_record_holders
- Rubin, R. S. (2002). Will the real SMART goals please stand up. *Semantic scholar*. DOI:10.1037/e576932011-003
- Santrock, J. W. (2006). *Educational Psychology*. McGraw-Hill.
- Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and processes. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 245—264). Routledge.
- Thalman, M., Souza, A. S. in Oberauer, K. (2019). How does chunking help working memory?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(1), 37—55. doi:10.1037/xlm0000578
- The Pomodoro technique. (2024, junij). <https://www.pomodrotechnique.com/>
- Woolfolk, H. A. (2016). *Educational psychology*. Pearson Education Limited.



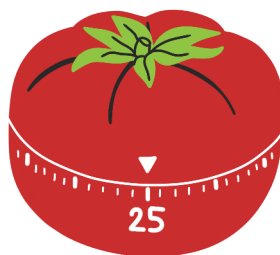
»Pomodoro« tehnika (alternativa 45 minutnim sklopom učenja)

Francesco Cirillo, italijanski programer je ugotovil, da so zanj 45 minutni sklopi predolgi. Zato je preverjal, kako dolgi sklopi mu ustrezajo, ob tem pa si je za nastavljanje časa pomagal s kuhinjsko uro v obliki paradižnika, od koder izvira tudi ime tehnike. Sklopi, ki jih ta tehnika predlaga, trajajo 25 minut.

7 korakov za uspešno izvajanje tehnike:

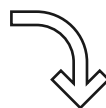
1.

Naredite seznam nalog (»to-do« seznam), najprej najbolj pomembne naloge, ob tem pa tudi uredite učno okolje – pripravite pisala, gradiva..



2.

Nastavite čas na 25 minut – lahko na telefonu, aplikacijah ... ali pa na kuhinjski uri, kot je to počel avtor tehnike.



3.

Pričnite izpolnjevati prvo nalogo na seznamu.



Moj seznam nalog

DANES



»Učenje o učenju«

1. ☐ Preglej zapiske s predavanja
2. ☐ Preberi poglavje v učbeniku
3. ☐ Reši naloge »Jan in Ana se uči«
4. ☐ Naredi miselni vzorec vsebine
5. ☐ Naloži miselni vzorec na Moodle

4.

Zaključite z delom ko zazvoni vaš timer.

5.

Označite, kaj ste že naredili v seznamu nalog – če ste se vmes spomnili česa nujnega, dopišite sedaj.



6.

Vzemite si 5 minut (aktivnega) odmora.

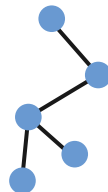
7.

Po 4 »pomodoro« sklopih naredite daljši odmor, vsaj 15 do 30 minut.



Učenje "dokaj trajna sprememba v mišljenju, čustvovanju ali vedenju, ki je posledica izkušenj"

- 1) **FORMALNO** (v šolah, institucijah), **NEFORMALNO** (v družini, športu, tečajih...)
- 2) **EKSPPLICITNO** (namerno in aktivno), **IMPLICITNO** (z opazovanjem, posnemanjem, pogosto neozaveščeno)



METAKOGNITIVNE SPRETNOSTI:

- Znanje o sebi kot učencu (kakšni so moji učni cilji, ali poznam dovolj osnove za učenje, kakšne so moje značilnosti, kako spremljam svoj napredek)
- Znanje o nalogi (kakšen tip preverjanja znanja bo, kakšna vprašanja - izbirni tip, esejsko, bo potreben praktičen prikaz, koliko podrobnosti zahteva učitelj...)
- Znanje o učnih strategijah

UČENJE

UČNE STRATEGIJE:

- a) Strategije ponavljanja - mnemotehnike, večkratno branje, prepisovanje gradiva, glasno ponavljanje ključnih besed, zapiskov...
- b) Elaboracijske strategije - povzemanje s svojimi besedami, iskanje podobnosti, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje, vzajemno poučevanje, uporaba znanja v novih situacijah...
- c) Organizacijske strategije - grafično urejanje (sheme, miselni vzorci), razvrščanje informacij iz gradiva, podobnosti - razlike, iskanje hierarhij in primerov, glavne misli vs podrobnosti...



3. FAZA ključne besede vprašanje bistvo	1. IN 2. FAZA ↓ zapiski, ki jih tudi dodatno uredimo
4. FAZA : povzelek	

MOTIVACIJSKI IN ČUSTVENI VIDIK UČENJA:

- Ali me ovira strah pred neuspehom?
- Čemu pripisujem razloge za neuspeh?
Ali so moji cilji usmerjeni v obvladovanje, samopredstavitel ali izogibanje?
Ali verjamem, da se lahko spremenim, rastem in razvijam ali da sem tak/a, kot pač sem?
Ali uporabljam aktivnosti, ki spodbujajo delovanje obeh možganskih hemisfer?

do 45 minut s 5 do 10 min

- Uredite učno okolje : umaknite moteče dražljaje, telefon; morda z glasbo, učite se sede, ne ponoči, skrbite za regeneracijo

- Izdelava miselnih vzorcev - niso pomembne risarske spretnosti, mnoge oblike so lahko učinkovite

- Delitev na učne sloge (vidni, slušni, kinestetični) ni znanstveno dokazana



The diagram illustrates the flow of information through three memory systems:

- TRENUTNI SPOMIN (senzorni)**: Capacity is 7 ± 2 enoti, duration is 1-4 sekunde.
- KRATKOTRAJNI SPOMIN (delovni)**: Capacity is 7 ± 2 enoti, duration is 15-30 sekunde.
- DOLGOTRAJNI SPOMIN**: Capacity is skoraj neomejena, duration is 1-100 let.

Below the flow, the **OBlike:** (types) of long-term memory are listed:

- DEKLARATIVNI: dejstva, ki jih lahko ubesedimo → epizodični in semantični
- PROCEDURALNI: veščine, strategije
- SAHOUSHERJEVALNI: usmerjanje učenja in vedenja

SKUPINA





V tem poglavju boste spoznali:

- kaj je skupina in kaj se dogaja v skupini;
- kakšne vloge posamezniki sprejemajo v skupini;
- kaj je skupinska povezanost in kako jo merimo;
- kako poteka razvoj skupine;
- kaj je to skupinski vpliv;
- kakšne načine vodenja poznamo in uporabljamo.

Vsak od nas je del kakšne skupine: skupine sošolcev na fakulteti, delovne skupine, skupine dijakov v razredu, skupine športnikov... Nekateri skupine si izberemo sami (skupina prijateljev), nekaterim skupinam pa smo dodeljeni (npr. skupina učencev). V vsaki skupini veljajo določene zakonitosti in procesi, ki jih boste spoznali v tem poglavju. Prav tako ima v skupini pomembno vlogo vodja, ki člane skupine vodi in jih usmerja k doseganju določenega cilja. Nekateri od vas ste se s to vlogo že srečali kot trenerji ali vaditelji, nekateri pa se še boste v prihodnosti.





Skupina

Skupina je v najširšem smislu množica posameznikov, ki so povezani med seboj in vplivajo drug na drugega.

Sam pojem skupine je zelo širok in v najširšem smislu bi jo lahko opredelili kot **množico posameznikov** (Ferjan, 2004). Poznamo tri glavne značilnosti vseh skupin (Rot, 1983):

1. določeno število oseb;
2. povezanost med člani skupine;
3. medsebojni vpliv članov skupine.

Med pomembnejšimi pojmi, ko govorimo o skupinah, velja omeniti **skupinsko dinamiko** – pod tem pojmom so zajeta vsa dogajanja in spremembe v odnosih med člani znotraj ene skupine ter dogajanja in spremembe v odnosih skupine z drugo skupino, ki je z njo v nekem prostorskem ali vsaj v psihološkem odnosu (Zvonarevič, 1978). Posameznik s svojim obnašanjem in značilnostmi vpliva na skupino in s tem sooblikuje celotno podobo skupine, skupina pa prav tako s svojimi značilnostmi, navadami, pravili in normami vpliva na posameznika – na njegova prepričanja, razmišljanje, obnašanje... (Jennings, 1987). V skupinah si ne izberemo članov vedno sami, ampak prihajamo v stike s posamezniki, ki nam niso všeč (so nam »antipatični«) in s člani, ki so nam všeč (so nam »simpatični«). Vsi člani skupine se med seboj posnemajo, dajejo nasvete in navodila ter, če se z ostalimi poistovetijo, postajajo drug drugemu čedalje bolj podobni.

Znotraj skupine posamezni člani zadovoljujejo svoje potrebe in interese, članstvo v skupini pa vpliva tudi na njihove vrednote, stališča, aktivnosti in vedenje. Ker so skupine v športu in v šolskem okolju večinoma določene, lahko v začetku bolj pogosto prihaja do težav (zaradi razlik med člani), zaradi česar je potreba po prilagajanju toliko večja. Kljub temu člani skupine drug drugemu olajšajo pridobivanje informacij, si delijo različne vire, se med seboj obveščajo in se spodbujajo ter si tako pomagajo priti do skupnega cilja.



Skupinska dinamika

Zajema vsa dogajanja in spremembe v odnosih med člani znotraj skupine ter odnose med skupino in drugimi skupinami. Dinamika vpliva na medsebojne interakcije, obnašanje posameznikov in delovanje skupine kot celote.



Mehanizmi socialne interakcije

V skupini posamezni člani vplivajo drug na drugega. Ti procesi vpliva na druge se kažejo na zavedni in nezavedni ravni razmišljanja, vedenja, sprejemanja odločitev... Znotraj skupine se posamezniki razvijajo in prilagajajo svoje vedenje skupini na podlagi sledečih mehanizmov (Rot, 1983):

- **Imitacija:** posameznik reagira na isti način, kakor je reagiral nekdo drug pred njim – kot model. Kot modeli lahko služijo znane osebe s področja, ki nam je pomembno – uspešni športniki, učitelji, znanstveniki, v skupinah pa so modeli tisti, ki najbolj izstopajo, oziroma prevzemajo vlogo vodje. Glavni model vedno predstavljajo starši.
- **Sugestija:** tisti, ki sugerira (izvor sugestije) »vliva« v prejemnika neko idejo ali stališče, lahko tudi brez nekih racionalnih argumentov in doseže, da prejemnik to idejo sprejme. Ideje posameznik sprejme, ker si želi biti del skupine. Na primeru vere vidimo, da na začetku posamezniki sprejmejo vsebine in ideje, ker so vanje vzgojeni in ker so del skupine, ki veruje. Ob iskanju logičnih povezav pa se lahko to mišljenje tudi spremeni.
- **Simpatija in antipatija:** simpatija je emocionalni odnos, v katerem so nam ljudje všeč. Takim posameznikom smo pripravljeni pomagati, želimo si pripadati takim skupinam, ki so nam simpatične, hkrati pa imamo občutek odbojnosti oziroma nenaklonjenosti za tiste, ki so nam »antipatični«.
- **Identifikacija:** lahko govorimo o nezavedni identifikaciji kot o obrambnem procesu, poznamo pa tudi zavestno identifikacijo in emocionalno identifikacijo. Poistovetimo se lahko z ljudmi, skupinami ali idejami. Identifikacijo preverimo tako, da povprašamo osebo, kdo je – če bo rekel, da je navijač športnega kluba, potem vemo, da se identificira s to ekipo in uspehe te ekipe doživlja kot svoje in se ob tem počuti bolje.
- **Socialni pritisk:** povzroča, da člani skupine občutijo svojevrstno nevarnost, če se ne podrejajo skupinskemu pravilu in normam. Če velja, da ob prihodu v predavalnico pozdravimo, nas bodo grdo gledali, če tega ne bomo storili.
- **Facilitacija in inhibicija:** facilitacija je mehanizem pozitivnega delovanja – skupina ojača in izboljša neke vidike našega delovanja. Na drugi strani je inhibicija mehanizem negativnega delovanja – dejavnost se ob prisotnosti drugih poslabša.

Kaj se dogaja v skupini?

V skupini potekajo značilni procesi in vsak član skupine je vključen v njen razvoj (Nemec, 2001). Najprej se vzpostavi struktura skupine, nato postanejo interakcije med člani skupine organizirane in povezane. V dokaj kratkem času se posamezniki – člani skupine naučijo, kakšna je njihova vloga in naloga znotraj skupine (sprejmejo norme in vrednote skupine, nenapisana pravila). Vloge vodje in sledilcev so v skupinah hitro razdeljene. Ko se posamezniki pridružijo skupini, porabijo veliko časa, da osvojijo zahteve svoje vloge. Če posameznik ne zmore v doglednem času prepoznati in usvojiti zahtev svoje vloge, ne ostane dolgo član skupine. ***Psihosocialna struktura skupine*** določa, kakšni so odnosi med vlogami in statusi članov skupine. Prihaja do hierarhije v skupini, v kateri lahko opredelimo, kdo je vodja, kdo so glavni »pomočniki« vodje, kdo večinoma le sledilci...

Skupine v katere se posamezniki združujejo so lahko **strukturirane** ali **nestrukturirane**. Strukturiranim skupinam rečemo tudi prave skupine, saj imajo jasno določene vloge članov, urejene odnose in jasno postavljene cilje. Nestrukturirane skupine, ki pogosto nastajajo na osnovi prostorske bližine članov, pa so naključne. Obstajajo krajši čas, niso organizirane in nimajo skrbno določenih vlog, hierarhije in strukture skupine. Tudi velikost skupine vpliva na vedenje in aktivnost njenih članov. Lahko jih razdelimo na »majhne« in »velike« skupine, nanjo pa ne vpliva le število članov, ampak tudi struktura skupine, naloge, skupinska dinamika... (Zvonarević, 1978). Manjše skupine so večinoma velike med 2 in nekaj 10 članov. V manjših skupinah se lažje vzpostavijo pristni odnosi, člani se prej čutijo sprejete in priznane, lažje izpolnjujejo svoje cilje in želje. Tudi v športu je večina skupin, v katerih delujejo športniki, majhnih. Osnovnošolski in srednješolski razredi pa so po številu članov na meji med majhno in veliko skupino, zaradi česar se pogosto znotraj njih tvorijo manjše podskupine, v katerih se člani počutijo bolj povezane. V večjih skupinah je povezanost med člani manjša, manjša je pripadnost članov, ki tudi bolj pogosto zapuščajo skupino (prihaja do menjav članov).

Struktura skupine je stabilen vzorec odnosov znotraj nje in določa organizirane interakcije med člani. S strukturo so tesno povezana tudi **pravila**. Nekatera so **vezana na vlogo** in določajo vedenje posameznika v določeni vlogi, druga so **splošna** in veljajo za vse člane (Nemec, 2001). S pravili se povezujejo tudi **skupinske norme** (**nenapisana pravila**) skupine, ki se povezujejo s podrejanjem in socialnim pritiskom. Sredstva socialnega pritiska lahko razdelimo v dve skupini: sredstva **prepričevanja** (prošnja, nasvet, priporočilo) in sredstva **prisile** (nagrada, obljuba, grožnja, kazen). V vsaki skupini torej pravila vzdržujejo načine komunikacije.



Struktura skupine

Struktura skupine je stabilen vzorec odnosov znotraj skupine, ki določa organizirane interakcije med člani. Vključuje delitev vlog, statusov in pravil, ki urejajo vedenje članov ter njihovo sodelovanje.

Vloge v skupini so različne. Položaji posameznikov v socialnem sistemu se ločijo med seboj glede na status. To je v splošnem stopnja, do katere je posameznikov prispevek v skupini nujen oziroma ključen za njeno uspešnost in prestiž, in kolikšen vpliv na rezultat ima. Temu rečemo tudi socialna moč. V mnogih skupinah status določa tudi posameznikova fizična dominantnost, v športnih skupinah toliko pogosteje.

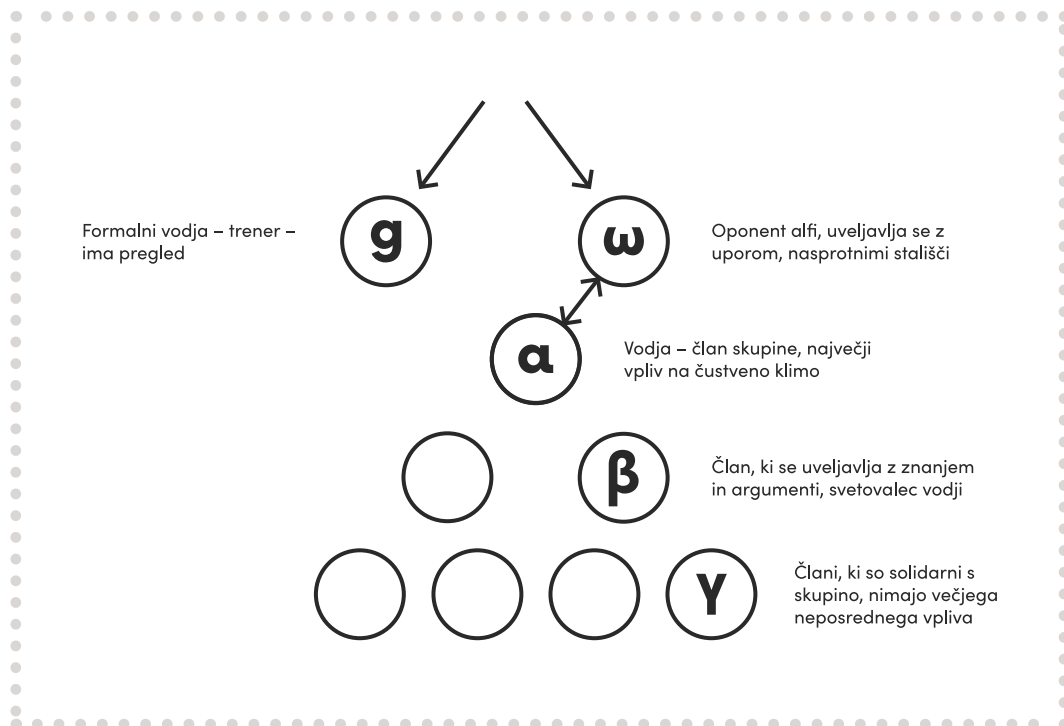
Vloge v skupini

Določajo položaje članov glede na njihov prispevek, status in vpliv. Klasične vloge vključujejo vodjo (alfa), svetovalca vodji (beta), člane skupine (gama) in nasprotnika vodji (omega).

Klasične vloge posameznika v skupini (Schilder, 1968, v Nemec, 2001) so **α** - alfa (vodja), **β** - beta (svetovalec vodji), **γ** - gama (član skupine), **ω** - omega (nasprotnik vodji), s črko **g** pa je na skici označen formalni vodja, vodja od zunaj, ki je v športu učitelj ali trener. Bolj ostra oziroma strma piramida nakazuje enosmerno komunikacijo med člani in avtokratičnega vodjo.

Slika 5

Skupinske vloge (Schilder, 1968, v Nemec, 2001)



gPrva skupinska vloga je **vloga g**:

Tisti, ki ima to vlogo, opravlja funkcijo formalnega vodje in ni del skupine kot take. To mu omogoča, da lahko do članov zadrži distanco, jim ni preblizu in zaradi tega jih lahko potisne tudi v neprijetne situacije ter jih spravi izven cone udobja, kjer se bodo razvijali in izboljševali. V športu je to trener, ogledali pa si bomo tudi primer študijske skupine - v študiju smo tako v položaju **g** profesorji na fakulteti. Če se ne učite, vas z negativno oceno postavimo v neugoden položaj, kar pa pomeni, da se boste za drugi rok bolj naučili, uspešno opravili izpit, s tem pridobili novo znanje in postali boljši.

αDruga skupinska vloga je **vloga α**:

Alfa je član skupine in je njen vodja. Ima največji vpliv na čustveno klimo v skupini. Odloči se o vsem, kar se v skupini dogaja.

V študijski skupini, ki jo opazujemo za primer, je alfi ime Andraž. Andraž ima vedno koristne informacije glede študija, zapiskov... in sošolce opominja o obveznostih. Vsem v skupini tudi pomaga, saj je zelo sposoben na vseh področjih in reši vsak problem, ki se pojavi. V primerih nejasnosti ali želja jih posluša, vzpostavlja stike s profesorji in tako oblikuje najboljši plan, ki skupini ustreza. Povezuje skupino in sošolce motivira za delo.

ωTretja skupinska vloga je **vloga ω**:

Vlogo omega ima oseba, ki je nasprotnik alfi. Ta oseba se uveljavlja z uporabo in nasprotnimi stališči. V naši skupini ima to vlogo Špela, saj v veliko primerih nasprotuje in daje kritiko skupinskim idejam, če se ji zdi, da je njena ideja boljša, jo predstavi in od nje ne odstopa. Tako se je na primer prejšnji teden zgodilo, da imajo kolokvij na dan, ko bi sicer lahko bili prosti - Špeli se je to zdelo narobe, jasno je izrazila svoje mnenje in so skupaj spremenili dan kolokvija. Tako omega s svojo kritiko skupini postavlja neko zrcalo, poudarja, kaj je narobe in izboljšuje skupino.

βČetrta skupinska vloga je **vloga β**:

Vlogo bete imajo tisti člani, ki se uveljavljajo z znanjem in argumenti ter so tudi svetovalci vodje. Bolj kot je vodja prilagodljiv, več bo teh bet. V naši študijski skupini je alfa zelo prilagodljiv, zato ima več svetovalcev oziroma **β** in to so Tim, Peter in Anja. Bete svetujejo vodji, mu pomagajo z dodatnimi informacijami in tako izboljšujejo vodjo in celotno skupino. Včasih vsak na svojem področju - tako je Anja tista, ki ima vedno najbolj urejene zapiske, Tim pa je tisti, ki ima najboljše predloge za to, kaj početi za druženje. Vse bete tudi pomagajo, ko vodja ne utegne, imajo veliko znanja in raznih povezav, ki so koristne za skupino in vodjo, da lažje vodi skupino. Imajo zanimive predloge in skrbijo za povezanost skupine.

γZadnja peta skupinska vloga je **vloga γ**:

Vlogo game zavzemajo ostali člani skupine, ki so solidarni s skupino in nimajo večjega neposrednega vpliva, nimajo nekega posamičnega vpliva. Njihova moč izvira iz njihove številčnosti. V naši vzorčni skupini ima vlogo game vseh preostalih 10 članov, ki so solidarni s skupino. Iz skupine črpajo pomembne informacije glede izpitov in vse informacije, ki so pomembne za doseg skupnega cilja skupine, ki je uspešno narediti letnik in faks.

Trener ali učitelj predstavljata formalnega vodjo skupine, ki pa ni pravi član skupine. Do članov (učencev ali športnikov) mora formalni vodja ohranjati določeno distanco – tako lažje spremlja in opazuje skupinsko dogajanje. Tako lahko pravočasno opazi skupinske procese, ki za skupino niso dobri, jih ustavi oziroma preusmeri vedenje članov v želeno smer. V primeru, da je formalni vodja preveč vpleten in postaja s člani skupine prijateljski, postaja pristranski in se lahko preveč čustveno odziva. Tako izgublja možnost hitrega posredovanja v primeru težav, saj se bodo člani skupine želeli o vsem pogovarjati z njim – v kritičnih situacijah je namreč bolj učinkovit bolj avtokratičen vodja.



NALOGA

Razmislite, zakaj je pomembno, da je formalni vodja ločen od skupine? Zakaj za skupino, sploh športno ekipo, ni dobro, da sprejme trenerja kot del skupine? Ali ima to vseeno lahko kakšne prednosti? Včasih se zgodi, da eden izmed igralcev ekipe opravlja tudi funkcijo trenerja. V kakšni vlogi se je sedaj znašel takšen športnik? Kakšno vlogo pa ima kapetan ekipe? Ali lahko prihaja do težav, če kapetan ekipe ni zaznan kot vodja? Kaj se lahko zgodi v ekipi, kjer kapetan v skupini nima vloge vodje, ali jo izgubi?



Identiteta skupine

Pomeni, da člani sebe in druge zaznavajo kot del skupine. Gre za zavedanje članov, da pripadajo isti skupini in za sprejemanje skupinskih ciljev kot lastnih. Identiteta je ključna za uspešno delovanje skupine, saj povečuje občutek pripadnosti in motivacijo za sodelovanje pri doseganju skupnih ciljev.

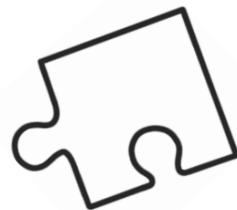
Enako pomemben skupinski proces je **identiteta**: člani skupine sebe in druge posameznike v skupini zaznavajo kot člane skupine. Vsaka skupina obstaja z razlogom, člani skupine se združijo za doseganje **skupnih ciljev**. Cilj morajo člani skupine sprejeti za svojega (ne se s ciljem le strinjati) in delovati v smeri doseganja tega cilja. O skupinskem cilju govorimo takrat, kadar gre za določeno nalogo, ki je ni moč doseči brez sodelovanja vseh članov skupine. Pri tem gre lahko za cilj, ki je posamezniku nedosegljiv, ali

pa za dejavnosti, pri katerih medsebojno sodelovanje omogoča večjo učinkovitost. Za dobro povezanost skupine je pomembno tudi, kako so postavljeni cilji. Z dobro postavljenimi skupinskimi cilji, povečamo motivacijo vseh članov skupine za uspeh ekipe (Locke in Latham, 1984). Za doseganje čim boljše motivacije ekipe postavimo individualne cilje posameznikom, ki se nadgrajujejo in povezujejo s skupnim ciljem ekipe/cilji ekipe. Pri tem je zelo pomembno, da posamezni člani ekipe sprejmejo skupne cilje in da so pripravljeni podrediti individualne cilje skupinskim.

Naslednji pomemben skupinski proces je **kohezivnost skupine** – moč vezi, ki povezuje člane drugega z drugim in v skupino, enotnost skupine, občutek privlačnosti za posameznega člana ter stopnja, do katere člani usklajujejo delovanje za doseg skupnih ciljev. Sama beseda kohezivnost pomeni povezanost.

Značilnosti dobro povezanih skupin:

- dobra komunikacija med člani,
- člani so si med seboj podobni,
- jasno so določeni skupinski cilji,
- med člani je veliko sodelovanja in manj tekmovalnosti,
- člani skupine so zadovoljni s svojim delom,
- vodja skupino vodi na način, ki ustreza njegovi osebnosti in osebnosti članov ter pogojem, ki jih imajo na voljo,
- vloge posameznih članov so jasno določene,
- v skupini vlada dobra klima,
- skupina ni prevelika.



Ločimo dve vrsti kohezivnosti: **socialno** in **storilnostno (tekmovalno) kohezivnost** (Carron idr., 2007).

Socialna kohezivnost zajema prijateljske odnose članov in skupno preživljanje časa oziroma druženje. Spodbujamo jo s spodbujanjem poznavanja med člani – pomembno je, da se člani skupine poznajo tudi na zasebni ravni in si na osebni ravni tudi zaupajo. V športnih ekipah tako vedenje spodbujamo s skupnim preživljanjem prostega časa, proslavljanjem dosežkov, spodbujanjem soigralcev na tekmovanju.

Storilnostna ali tekmovalna kohezivnost pomeni pripravljenost delovati skupaj proti skupnemu cilju skupine. Člani skupine so za dosego cilja pripravljeni svoje interese postaviti na stran, zato da skupina lahko doseže uspeh. V športu tako posameznik naredi potezo, ki njemu »slabša« osebno statistiko, vendar ekipi prinese zmago (npr. poda soigralcu, ki doseže gol).

V športu sta potrebni obe obliki kohezivnosti. Če je socialna bistveno nižja od tekmovalne, je lahko med člani premalo zaupanja. Lahko se zgodi tudi, da je je preveč in takrat se tekmovalci ne bodo toliko trudili na igrišču, saj bodo ne glede na izid tekme skupaj proslavljali (ali se pomirili po porazu) in se družili.

Kohezivnost skupine

Pomeni moč vezi, ki povezuje člane med seboj in s skupino. Vključuje tako socialno kohezivnost (prijateljske odnose) kot storilnostno kohezivnost (skupno delovanje za dosego ciljev).

NALOGA

V skupini rekreativnih plavalcev, ki se zbira dvakrat tedensko, postajajo člani vse bolj tekmovalni. Kljub temu, da so rekreativni plavalci, se na treningih vedno primerjajo, primerjajo svoj čas plavanja in želijo ves čas napredovati. Pri tem predvsem izstopa nekaj posameznikov, ki se primerjajo tudi z drugimi, ki se občasno zaradi tega počutijo slabše. Njihovo vedenje slabo vpliva na klimo v vaši skupini in kot trener si želite, da bi se njihov odnos spremenil.

Kakšno kohezivnost prepoznate v zgornjem primeru? Katera kohezivnost manjka? Kako bi jo vključili, kaj bi poskušali spodbujati pri plavalcih?



Preverjanje skupinske povezanosti

Poznamo več načinov merjenja skupinske povezanosti, med najosnovnejše sodita opazovanje in pogovor. V nadaljevanju pa bomo bolj podrobno spoznali **sociometrično preizkušnjo**. S sociometrično preizkušnjo dobimo podatek o tem, koliko je nekdo družaben, oziroma kakšne so »družabne« značilnosti neke skupine. Tehnika je v svojih najbolj strogih metričnih opisih opredeljena kot »metoda za merjenje družbenih odnosov v neki skupini« (Moreno, 1951, str. 8). S to tehniko želimo izmeriti družabne odnose v neki skupini (povezanost med posamezniki v skupini) in položaj vsakega posameznika v njej. Z njo opredelimo, koliko je nek posameznik v skupini priljubljen ali morda iz skupine izločen, osamljen, v kolikšni meri se s člani skupine ne razume in ali se z njimi rad družiti ali ne. S sociometričnim preizkusom ugotavljamo socialno strukturo skupine, **sociogram** pa je grafična predstavitev preizkusa, v katerem natančno vidimo socialne strukture v skupini in položaj vsakega posameznika (Pečjak in Košir, 2008). Tako lahko poleg sociograma dobimo tudi **sociometrični status** vsakega posameznika in indeks kohezivnosti za celotno skupino.



Sociometrična preizkušnja

Metoda za merjenje družabnih odnosov znotraj skupine, ki omogoča analizo povezanosti med posamezniki, njihovo priljubljenost ter položaj v skupinski strukturi. S to tehniko pridobimo vpogled v socialno strukturo skupine, kot so osamljenost, izključenost ali povezanost posameznikov.

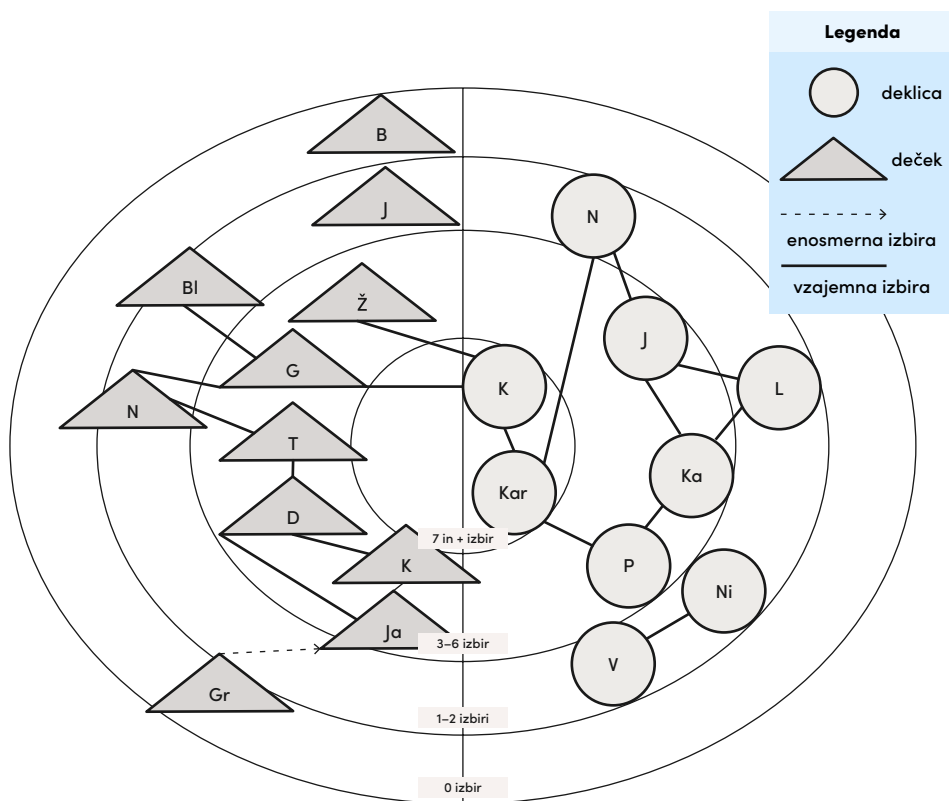
Sociogram je grafični prikaz skupinskih odnosov, neke vrste »tarčni diagram« – v njem posameznike vnašamo v kroge glede na število izbir, ki so jih dobili. To pomeni glede na število drugih članov v skupini, ki se s tem posameznikom radi oziroma bi se z njim želeli družiti. V najbolj zunanjem krogu so posamezniki, ki so v skupini »osamljeni«, torej tisti, s katerimi se nihče ne želi družiti. Bolj gremo proti centru tarče, vse bolj so vrisani posamezniki priljubljeni. Na sredini so tako najbolj priljubljeni posamezniki. Na podlagi pregleda kdo se s kom

družiti in kakšne podskupine so oblikovane, lahko formalni vodje predvidijo, na kakšen način lahko izboljšajo skupinsko dinamiko in strukturo, na kakšen način prenašati informacije med člani, kako izboljšati povezanost članov, kje prihaja do razhajanj med člani ipd.

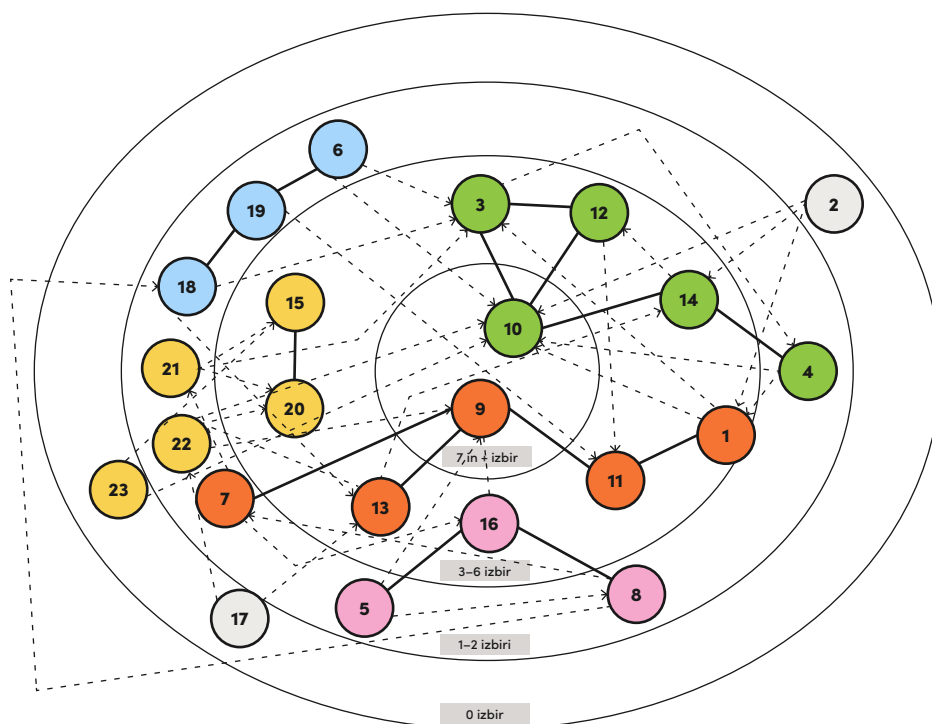
V sredini sociograma je navadno vodja skupine (če jih je več, imajo navadno različne vloge v skupini; na primer eden za počutje in vzdušje, eden za »strokovnost« ...). Osamljeni posamezniki so v zunanjem krogu in potrebno je dobro premisliti in ugotoviti, kateri strukturi bi jih lahko priključili. Navadno jih najlažje priključimo k eni od odprtih struktur. Včasih je smiselno k odprtim strukturam priključiti tudi izrazito zaprte skupine, katerih najbolj tipičen primer je par. Priključevanje je najlažje na podlagi izraženih preferenc, torej na podlagi enosmernih izbir osamljenih posameznikov ali članov zaprtih struktur. V skupinah, ki so mešane po spolu, je dobro tudi, da je kakšna (dvosmerna) povezava med moškim in žensko ali moško in žensko skupino, saj tako preprečimo, da skupina ne razpade na dva dela. Namen izvajanja sociometrične preizkušnje je lahko tudi preprečevanje nastanka pretirano togih podskupin, v športu lahko tudi izbira kapetana. V športu je dobro vedeti, da bo trener na skupino najlažje vplival, če bo vplival na vodjo ali pa kakšnega člana dobro povezane centralne strukture.

Primera sociograma sta v nadaljevanju, kot dodatek temu poglavju si lahko ogledate postopek izvedbe sociometrične preizkušnje.

Slika 6
Primer dobro povezane skupine



Zgornji sociogram prikazuje dobro povezano skupino. Skoraj vsi člani so medsebojno povezani drug preko drugega, povezave obstajajo med fanti in dekleti ter med spoloma. Veliko je vzajemnih izbir, ki nakazujejo dobro povezanost in vzajemne odnose. Opazimo le dva »osamljena« posameznika (v najbolj zunanjem krogu). Njuno vključevanje v skupino bo v dobro povezani skupini lažje. Verjetno bo potrebno le malo zunanjih spodbud s strani vodje, da člani sprejmejo tudi ta posameznika, morda bo zadostovala le kakšna skupinska aktivnostjo ali dve.

Slika 7*Primer slabo povezane skupine*

Zgornji sociogram nam pokaže nekoliko drugačno skupino, v kateri je opaznih več podskupin in tudi več posameznikov, ki ne pripadajo nobeni skupini in nekaj osamljenih posameznikov. Manj je tudi vzajemnih povezav, ki lahko nakazujejo večjo povezanost in zaupanje med takimi posamezniki. V taki skupini se bo formalni vodja moral bolj potruditi, da bo vzpostavil boljšo skupinsko strukturo in medsebojno povezal posamezne člane skupine.



Sociogram

Grafični prikaz socialnih odnosov znotraj skupine, ki posameznike umešča v različne kroge glede na število izbir, ki so jih prejeli od drugih članov skupine. Prikazuje stopnjo priljubljenosti posameznikov, njihov položaj v skupini ter omogoča vpogled v strukturo skupinskih interakcij.

Razvoj skupine

Ko se skupina športnikov oblikuje na novo, preстане nekaj razvojnih faz. Te faze si sledijo vedno v enakem zaporedju. Lahko pa se zgodi, da se skupina, ki je že dosegla drugo ali tretjo fazo, vrne v prvo. Trener ne more takoj pričakovati popolnega sodelovanja med člani. **Stopnje razvoja skupine** je prvi opredelil Tuckman (1965, v Tuckman in Jensen, 1977):

1. fazo vzajemnega povezovanja (angl. forming),
2. fazo konfliktov (angl. storming),
3. fazo kohezivnosti in normiranja (angl. norming),
4. fazo vzpostavitve funkcionalnih odnosov (angl. performing),
5. nekateri omenjajo še fazo odlaganja (angl. adjourning).

1. V prvi fazi, **fazi vzajemnega povezovanja (forming)** se člani medsebojno preverjajo, drug do drugega so nekoliko zadržani in previdni. V odnosih so negotovi, uporabljajo standardne vzorce vedenja, ki so tudi precej *klišejškega* značaja – takšno je tudi komuniciranje: pogovori o vremenu, športu, glasbi, ne pa o osebnih stvareh. Pogosto se znotraj skupine posamezniki družijo na podlagi morebitnih predhodnih poznanstev, več je druženja v parih. Vloga vodje je, da v tej fazi predstavi namen skupine, poskrbel naj bi tudi za to, da se člani skupine drug drugemu predstavijo in drug o drugem pridobijo osnovne informacije. V tej fazi razvoja skupine se posamezniki navadno ne želijo preveč izpostavljati, vsi naj bi bili vključeni do enake mere. Vodja je ob tem na preizkusu, saj mora pokazati, da je močan. Meje skupine so zaprte navzven (skupina se ukvarja sama s seboj), meje posameznikov pa so odprte, saj drug pri drugem opazujejo, kaj imajo skupnega, oziroma kaj je tisto, kar jih je združilo v skupino. Posamezniki se poskušajo poistovetiti s skupino, gre celo za neke vrste odvisnost od skupine oziroma pripadnosti skupini.

V prvi fazi razvoja skupine bi trener prvič sklical ekipo rokometašic v pripravljalnem delu sezone. Nekatere članice ekipe se poznajo še iz prejšnje sezone, nekatere so skupaj prišle iz mlajše selekcije... Ker se med seboj ne poznajo zelo dobro, bi se najprej med seboj družile podskupine, ki imajo že predhodna poznanstva. Pogovarjali bi se o vsem znanih temah, kot so ogled tekem, trenerji, sodniki... Vloga trenerja bi bila, da usmerja aktivnosti skupine, rokometašice pa bi med seboj že opazile izstopajoče posameznice, ki bi lahko prevzele vlogo neformalne vodje. Trener mora take posameznice prav tako prepoznati in z njimi vzpostaviti dober odnos, saj bodo ključne za dober pretok informacij in dobro vzdušje v ekipi. V tem pripravljalnem obdobju skupina deluje dobro (članice skupine so vesele, da so njen del), z veseljem trenirajo in se trudijo. Ukvarjajo se predvsem s seboj, kakšna je konkurenca, jih v tem trenutku ne zanima pretirano.

2. V fazi konfliktov (storming) pride do nesporazumov oziroma konfliktov med člani, saj spoznajo, da so si med seboj različni. Ti konflikti so nujni za oblikovanje strukture skupine, zelo jasno se izpostavi vloga vodje. Vodja mora prestat *»izziv drugačnosti«* – če ga ne, je hitro lahko zamenjan, saj člani skupine poskušajo poiskati novega, boljšega vodjo, takšnega, ki bo znal kljub konfliktom skupino obdržati skupaj. Dober vodja bo v tej fazi postavljaj jasne meje in urejal hierarhično strukturo skupine, hkrati pa spodbujal raziskovanje stališč skupine in vrednot posameznikov. Posamezniki so sedaj namreč ugotovili, da jih skupina sicer druž, ampak se med njimi pojavljajo velike individualne razlike. Zato te razlike izpostavijo in se bojijo pretiranega zlitja s skupino – dober vodja bo sprejemanje različnosti spodbujal. V tej fazi se oblikuje tudi vloga ω , ta posameznik prvi začne izpostavljati medsebojne razlike. Posameznikove meje so zaprte (ukvarjajo se predvsem vsak s seboj in ugotavljanjem svoje drugačnosti), prav tako so zaprte meje skupine, ki se še vedno ukvarja le sama s seboj. Lahko bi rekli, da se posameznik ukvarja z odločitvijo boj – beg (ali sem članom te skupine toliko podoben, da sem se pripravljen za svoje mesto boriti in ostati v skupini, ali bom zaradi prevelikih razlik raje »pobegnil iz skupine«).

Po nekaj tednih bodo rokometašice spoznale, da med njimi prihaja tudi do velikih razlik. Po začetnih klišejskih pogovorih, s katerimi so iskale skupne točke in interese, bodo sedaj spoznavale tudi razlike. Prihajalo bo do različnih mnenj o poteku treningov, prihajalo bo do nesoglasij o tem, kako naj poteka ogrevanje pred začetkom treninga ipd. Neformalni vodja, ki je na tej točki lahko že kapetanka, mora v teh primerih pristopiti in pokazati, da lahko te razlike premagajo in razrešijo konflikte. Skupaj s soigralkami mora poiskati kompromise in uskladiti medsebojne razlike ter jim dokazati, da kljub razlikam lahko dobro sodelujejo skupaj. Vloga trenerja je, da igralke usmerja k skupnemu cilju – čim boljši pripravi in uspešnemu igranju v državnem prvenstvu, za kar morajo tudi dobro sodelovati. V tej fazi je namreč sodelovanje na igrišču lahko slabše prav zaradi razlik, ki jih ugotavljajo med seboj. Še vedno se ukvarjajo predvsem z medsebojnim usklajevanjem, kakšne so značilnosti konkurence, jih ne zanima preveč. Trener mora do določene mere dovoliti, da se nesoglasja izrazijo. Mogoče lahko občasno celo poudari, da so te razlike med njimi nekaj, kar prinaša prednosti tudi na športnem področju.

3. V fazi kohezivnosti in normiranja (norming) se člani skupine med seboj močno povežejo, razvijejo se pravila delovanja skupine, stabilizirajo se vloge posameznih članov, poteka medsebojno prilagajanje članov, razjasni se tudi, kakšen je sploh namen skupine. Člani med seboj začnejo dobro sodelovati in si medsebojno zaupajo. Pojavi se neke vrste *skupinska zaljubljenost*, vlada dobro počutje in odsotnost konfliktov. Takšna skupina meni, da so odlični skupaj, zato se pogosto pojavi nastrojenost proti drugim skupinam: »mi smo boljši kot vi«. Velja pravilo »če nisi z nami, si proti nam«. V takšni skupini lahko obstaja nevarnost za tiste člane, ki pa želijo delati nekoliko drugače, malce bolj po svoje (čeprav morda še vedno za skupino) – k večji individualnosti nagnjeni člani se lahko v tej fazi počutijo zadušene. Meje skupine so zaprte, medtem ko so se meje posameznikov zopet odprle, saj medsebojno intenzivno sodelujejo. Vloga vodje v tej fazi je, da izpostavi namen

in vloge ter pravila, preverja razumevanje vlog in pravil ter nadzoruje napredek skupine. V tej fazi manj usmerja skupino in jo prepušča lastnemu delovanju, deluje kot svetovalec. Navzven takšna skupina deluje odlično, saj se člani ne prepirajo, vsi držijo drug z drugim. Trenerjem je pogosto takšna skupina zelo všeč, deluje jim resnično dobro povezana. Vendar je treba vedeti, da se takšna skupina ne bo razvijala naprej in ko se bo znašla pred neko novo nalogo, je morda ne bo znala rešiti, saj so njene meje zaprte navzven, ker ni komunikacije z okolico. Ta skupina nikjer ne more dobiti novih informacij. Reševanje problemov je tako lahko precej oteženo, saj člani ne sprejemajo informacij in virov iz okolice.

V tej fazi razlike med igralkami niso več v ospredju, saj so se z njimi sprijaznile in jih sprejele kot del članstva v tej ekipi – razlike torej sprejemajo. Vzpostavijo se nenapisana skupinska pravila, kot so posebni pozdravi na igrišču, rituali v garderobi pred tekmo, glasba, ki jo poslušajo na poti... Rokometašice vso svojo pozornost usmerjajo v trening in njihove dosežke, saj si želijo biti najboljše in slediti skupinskim ciljem. Čutijo veliko pripadnost ekipi in menijo, da kot ekipa delujejo bolje od nasprotnic, so boljše na igrišču... V tej fazi si posameznice ne upajo izraziti drugačnosti, saj je zelo močno čutiti nepisano pravilo »vsi smo enaki«. Trener je tisti, ki lahko tem posameznikom omogoči izražanje svojih posebnosti – to določi z nalogami na treningu. Pomembno je, da spodbudi članice ekipe, da delujejo usklajeno kljub bolj ali manj izraženim (osebnim) značilnostim.

4. V fazi vzpostavitve funkcionalnih odnosov (*performing*) pa skupina probleme dobro rešuje. V tej fazi so vloge skupine članov *funkcionalne in fleksibilne*, začnejo se pojavljati rešitve, člani so sposobni delovati samostojno in se znajo odločati, ne da bi jih kdo nadziral. Medsebojne razlike znajo sprejemati in koristno uporabiti. Ta skupina lahko pogosto zaide v konflikte, vendar zna sedaj te konflikte učinkovito rešiti in iz njih priti boljša, bolj usklajena in bolj učinkovita. Takšna skupina deluje po racionalnem, logičnem principu, ne več po emocionalnem. Zato se je sposobna s čustvi soočiti, tudi ko so negativna. Vloga vodje je, da spremlja napredek skupine in dosežke skupine, predvsem pozitivne, o njih poroča skupini, spodbuja neodvisnost in samozavest članov, pusti članom, da sami rešujejo probleme.

V četrti fazi rokometašice med seboj odlično sodelujejo, poznajo svoje močne in šibke točke in jih znajo znotraj ekipe primerno izkoristiti. Tudi tiste, ki v zasebnem življenju niso prijateljice, med tekmami in treningi dobro sodelujejo in se borijo za isti cilj. Morebitne spore rešujejo same in trenerju se ni več potrebno ukvarjati z vključevanjem posameznikov v skupino in reševanjem konfliktov. Zaupanje v vodjo in ostale članice skupine je veliko, najpomembnejši so njihovi skupni cilji, za katere so pripravljene narediti vse.

5. Poznamo tudi **fazo odlaganja (adjourning)**. Pojavi se po končani nalogi, ko pride do neke vrste **strahu zaradi zaključka**, pojavlja se žalost, poveča se naklonjenost do vodje in članov skupine. V tej fazi mora vodja povzeti dosežke skupine in izpostaviti prispevke posameznikov, pohvaliti, organizirati rituale, ki prinesejo zaključek. Takšna faza se v športu redko pojavi, saj je pogostejša pri delovnih ali projektnih skupinah na poslovnem področju.

Faza odlaganja se lahko pojavi v mladinski ekipi, ki v domačem kraju nima članske ekipe. Zaradi tega športniki že predhodno vedo, da bodo nekateri prenehali s tekmovalnim športom, nekateri bodo odšli v ekipo v drugem kraju... Kljub dobrim rezultatom, je ob koncu sezone prisoten strah in žalost zaradi zaključka. V takem primeru mora trener poskrbeti za povezanost ekipe in jih pohvaliti, prepoznati dobre točke posameznikov in poskrbeti za ustrezno slovo.

Oglejte si primer, kako se je študijska skupina študentov, ki smo jo opazovali že pri skupinskih vlogah, razvijala skozi posamezne faze:

→ **1. faza:**

V naši vzorčni skupini so se od začetka tvorile zelo majhne skupine po dva največ tri osebe, ki so izhajale iz podobnih športov ali pa so si bile nekako podobne. Teme, o katerih so govorili, so bile zelo splošne. Videla se je neka zadržanost, nesproščenost in vsi so se trudili biti zelo prijazni drug do drugega. Njihova komunikacija je bila zadržana, bolj kot ne so se predstavljali en drugemu in ugotavljali razlike v svojih narečjih ter druge razlike - na primer, kako so pisali maturo, kako jim je šlo na sprejemnih izpiti...

Vloga vodje na začetku še ni bila izrazita, se pa je že kazala v tem, da je Andraž dal pobudo, da se naredi skupina na Whatsappu, kjer bodo izmenjevali vse pomembne informacije. Andraž je bil med bolj komunikativnimi, tako da je skupino povezoval in našli so skupne cilje, ki so predvsem, da uspešno zaključijo fakulteto. Pri povezovanju so ključno vlogo odigrali skupni interesi, saj je pri vseh prevladovala ljubezen do športa. Na začetku so bili zelo zaprti navzven in so delovali samo znotraj svoje skupine.

→ **2. faza:**

V naši študijski skupini ni veliko prihajalo do nesporazumov, so pa ugotavljali, da so se težje kot na začetku dogovorili, v kakšnih parih bodo delali domače naloge in da so se enkrat težko uskladili za datum predroka, saj je vsak trmasto vztrajal pri svojem predlogu. V tej fazi se vloga alfe oziroma vodje zelo izpostavi in tudi v tej

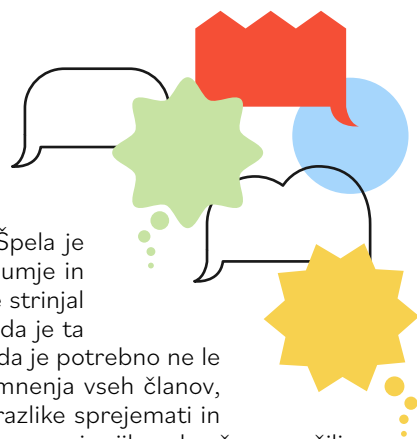
skupini je Andraž čez čas postal še bolj aktiven in se je res dokazal kot dober vodja – na koncu je namreč prav on rekel, kdaj bodo pisali predrok, kar je naredil prijazno in vljudno ter tako preстал »izziv drugačnosti« - pokazal je, da imajo več skupnega kot je med njimi razlik. Zelo dobro komunikacijo je vzpostavil tudi s Špelo, ki je bila najbolj »glasna« pri tem, da je zoprno, kako se ne morejo dogovoriti za pare za naloge in se je pokazala kot omega skupine. Nekateri so v tej fazi tudi ugotovili, da ostalim članom skupine niso tako podobni, zato se posledično niso vključevali v skupne debate, hodili skupaj na kosilo v Slovana in jih tudi ni bilo v skupini na Whatsappu. Ti člani so sicer na papirju ostali člani študijske skupine, niso pa vključeni v skupinsko dinamiko in v resnici niso »pravi« člani skupine.

→ 3. faza:

Nашa študijska skupina je bila v tretji fazi zelo povezana, ni pa sodelovala z drugimi študijskimi skupinami. Prelomna točka v še dodatnem povezovanju so bili ravno smučarski tabori, kjer so preživali skupaj več dni in se uspeli res povezati. Razvili so tudi neka pravila delovanja skupine, tako da vsak ve, kaj se od koga pričakuje, drug drugega so veliko spodbujali, veliko so se pogovarjali in usklajevali. Zelo hitro so se dogovorili glede raznih sestankov in obveznosti, »bete« so prevzele svoje vloge. Ko so imeli slabe zapiske, je na pomoč priskočila Anja, ko pa nam je zmanjkalo idej za druženje, je z dobrimi predlogi vskočil Tim. Zase so velikokrat rekli, da delujejo po principu »vsi za enega, eden za vse«. Zase so menili, da je njihova skupina boljša od vseh ostalih – bili so prepričani, da imajo največ koristnih informacij, najboljše ljudi, najboljše ocene in da v vsem prekašajo druge skupine. Med njimi ni prihajalo do sporov, zelo so bili složni. Ugotavljali pa so, da je kar naenkrat potihnila Špela in da se nihče več ni oglašal z idejami, ki bi bile kakorkoli drugačne, celo na Instagramu so zasledili, da je nekdo napisal, da »nima več nobene besede« v skupini.

→ 4. faza:

Ta skupina je v četrto fazo, fazo vzpostavitve funkcionalnih odnosov, prišla takrat, ko enkrat niso imeli informacij o tem, kako pravilno narediti domačo nalogo. Jure je predlagal, da povprašajo pri drugi skupini, na kar se je večina namrdnila, da »zakaj pa misliš, da bi oni vedeli? Špela je kot prava omega povedala, da v skupini vlada enoumje in da na ta način ne bodo nikamor prišli. Andraž se je strinjal z njo in povprašal pri drugi skupini. Izkazalo se je, da je ta skupina poznala navodila in v skupini so se naučili, da je potrebno ne le sodelovati z drugimi skupinami, ampak poslušati mnenja vseh članov, tudi če so drugačna. Potem so znali medsebojne razlike sprejemati in koristno uporabiti, tu in tam so sicer zašli v konflikte, a so se iz njih vedno česa naučili in delovali še bolje. Znali so se spoprijeti z negativnimi čustvi in Andraž je kot vodja v tej fazi bolj ali manj sodeloval v aktivnostih, ni mu pa bilo potrebno zelo aktivno usmerjati dejavnosti, saj so vsi vedeli, kaj morajo narediti in so znali svoje vloge po potrebi tudi izmenjati. Tako Anja enkrat ni naredila zapiskov, je pa Jure naredil odlične zapiske in so vsi imeli dostop do njih, Anji pa se je zdelo super, da ni nič narobe, če ji kdaj ne uspe zabeležiti kakšne podrobnosti.



→ **5. faza:**

Ta faza je v skupini, ki jo opisujemo v primeru, nastopila ob koncu študija, ko so študentje v skupini izpolnili svoje študijske cilje. Ob koncu zadnjega letnika je bilo prisotnega malo strahu pred zaključkom, žal jim je bilo, da se bo to druženje končalo. Veliko so obujali spomine študijskih dogodkov, Andraž je organiziral zaključno zabavo, na kateri so se dogovorili, da vsak prinese svojo najljubšo fotografijo iz časa študija. Skupaj so naredili kolaž teh fotografij in ga objavili na svojih Instagram profilih.

NALOGA

Dijaki v prvem letniku srednje šole so pri urah športne vzgoje združeni iz dveh oddelkov, ker je v oddelkih na šoli manj fantov. Ob prvi uri, ki jo izvajate, so ločeni v dve skupini, kar je opazno že po tem, da stojijo na dveh koncih telovadnice. Znotraj razreda so se očitno že uspeli spoznati, med razredi pa se še ne poznajo in so nezaupljivi. Prve ure zato vedno začenjate s spoznavnimi in zabavnimi igrami, da jih spodbudite, da se med seboj spoznajo, pomešajo in navežejo stik.

Katera faza oblikovanja skupine je opisana? Po katerih značilnostih ste jo prepoznali? Kakšna je vloga učitelja oziroma trenerja v tej fazi oblikovanja skupine? Kaj lahko stori, da bo skupina uspešna pri vzpostavljanju te faze in napredovanju na naslednjo fazo?



Tabela 2

Povzetek dogajanja v skupini glede na faze razvoja skupine (Tuckman in Jensen, 1977)

FAZA	Faza vzajemnega povezovanja	Faza konfliktov	Faza kohezivnosti in normiranja	Faza vzpostavitve funkcionalnih odnosov	Faza odlaganja
OSNOVNE ZNAČILNOSTI	Medsebojno preverjanje, zadržanost, previdnost, negotovost, druženje na podlagi morebitnih predhodnih poznanstev, več druženja v parih.	Velike individualne razlike – strah pred zlitjem s skupino (diferenciacija), nesporazumi oz. konflikti, odpor do skupine in njenih zahtev, burne reakcije na nalogo.	Močna povezanost med člani, pravila (norme), stabilizacija vlog, medsebojno prilagajanje, jasen je namen, dobro sodelovanje, zaupanje, dobro počutje, ni konfliktov, nastrojenost proti drugim skupinam.	Vloge članov so funkcionalne in fleksibilne, delujejo samostojno in brez nadzora, dobra razporeditev vlog, sprejemanje medsebojnih razlik, učinkovito reševanje konfliktov.	Strah zaradi zaključka, žalost, večja naklonjenost do vodje in članov skupine.
VLOGA VODJE	Predstavi namen skupine, skrbi za varnost in predstavitev članov, skrbi za strukturo, člani so odvisni od vodje.	Postavlja meje, sprejema in rešuje konflikte, ureja jasno hierarhijo, raziskovanje stališč in vrednot.	Predstavi namen, vloge in pravila, nadzoruje napredek.	Spremlja napredek, spodbuja neodvisnost in samozavest, pusti, da sami rešujejo probleme.	Povzame dosežke, izpostavi prispevke posameznikov, pohvali, organizira rituale, ki prinesejo zaključek.
MEJA SKUPINE	Zaprta	Zaprta	Zaprta	Odperta	
MEJE POSAMEZNIKA	Odperte	Zaprte	Odperte	Odperte	

Po prvem mesecu dela s skupino dijakov so se le-ti med seboj spoznali in napredujejo na naslednjo fazo razvoja skupine. Kar naenkrat opazite, da med njimi prihaja do več razprtij in konfliktov, manj sodelujejo, nekateri ne želijo izvajati vaj v parih. Trije izmed dijakov v skupini najbolj izstopajo, velikokrat komentirajo situacije, se smejijo in izpostavljajo mnenja, ki se razlikujejo od njihovih.



V kateri fazi je sedaj vaša skupina dijakov? Katere značilnosti te faze opazite pri njih? Ali je to pričakovan potek razvoja skupine? Nekateri posamezniki v tej skupini izstopajo, na kakšen način bi pristopili k njim? Kako bi lahko te posameznike vključili, da bi skupina napredovala v naslednjo fazo? Kaj bi storili kot učitelj ali trener, da bi reševali konflikte te skupine?

Kaj pričakujete, da se bo s to skupino zgodilo v 4. fazi razvoja? Ali bo morala skupina pred tem premagati še kakšno oviro, oziroma napredovati še na kakšnem področju? Kako boste prepoznali, da je skupina napredovala v 4. fazo? Kako jih lahko vi spodbudite, da bodo napredovali do 4. faze? Kakšne bodo njihove značilnosti v tej fazi? Zamislite si konkretno situacijo pri uri športne vzgoje, ki bo dokazovala, da je skupina v fazi vzpostavljanja funkcionalnih odnosov.



Kako izboljšamo skupino:

- poskušamo izboljšati njihovo kohezivnost s »team building« vaji;
- na podlagi sociograma izločene posameznike (ali podskupine) poskušamo priključiti skupini, tako da bo nemoten pretok informacij;
- zagotovimo, da nihče ni pretirano izpostavljen;
- začnemo z igrami spoznavanja, nato nadaljujemo z večjo količino sodelovanja, dodajamo zmerne količine tekmovalnosti (pomešamo skupine); zadnji sklop so vaje zaupanja;
- vsako vajo ali nalogo najprej predstavimo, nato jo izvedemo in na koncu analiziramo;
- lahko izdelamo »plakate«, da je večji prenos v nadaljnje situacije.

V prvi prilogi tega poglavja lahko najdete nekaj vaj, ki jih lahko naredite za izboljševanje skupine, nastale so na podlagi ustnega izročila in izkušenj z različnih delavnic, ki so se jih udeleževale avtorice učbenika ter »psihošol« Društva študentov psihologije Slovenije, ki jih večina avtoric (pre)dobro pozna.

Načini vodenja in socialno vplivanje

Vodenje je proces, ki vključuje vplivanje na cilje naloge in strategije skupine, vplivanje na ljudi v tej skupini, da izvršijo navodila in dosežejo cilje, vplivanje na ohranitev skupine in identifikacijo ter vplivanje na skupinsko kulturo (Yukl, 2002). Uspešnost vodenja je torej odvisna od značilnosti vodje, značilnosti sledilcev vodji in od značilnosti situacije. Lahko bi torej rekli, da od formalnega vodje, članov skupine in urejenosti celostne situacije.

Vodenje

Proces, ki vključuje vplivanje na cilje naloge in strategije skupine, vplivanje na ljudi v tej skupini, da izvršijo navodila in dosežejo cilje, vplivanje na ohranitev skupine in identifikacijo ter vplivanje na skupinsko kulturo.

Socialna moč in vplivanje

Obstaja več opredelitev **socialne moči**, v veliki meri se navezujejo na Cartwrightova in Zanderjeva (1968, v Bečaj, 1997) področja, ki lahko sprožijo motivacijo za sprejemanje moči. Najpogostejše uporabljena delitev je opis virov socialne moči, ki sta ga opredelila French in Raven (1959, v Bečaj, 1997).

Obseg moči, ki jo ima v nekem sistemu oseba A nad osebo B je v njuni teoriji enaka razliki med A-jevo močjo in B-jevim odporom. Torej bo recimo vpliv trenerja na športnika odvisen od trenerjeve moči in športnikovega sprejemanja te moči oziroma morebitnega ne-sprejemanja. Govorita o naslednjih virih moči:

Položajna (formalna) moč



- ☐ Moč nagrajevanja
- ☐ Moč prisiljevanja / kaznovanja
- ☐ Moč legitimnosti

Osebna (neformalna) moč



- ☐ Referenčna moč
- ☐ Moč ekspertnosti
- ☐ Moč informiranosti

Sklop **formalnih oblik moči** ima bolj kratkotrajen vpliv na posameznike, ki je pogosto tudi negativen. V posameznikih sproža negativna čustva in spodbuja le malo aktivnosti znotraj skupine. Na drugi strani **neformalne oblike moči** sprožajo več pozitivnih čustev in imajo pozitiven vpliv na člane skupine. Imajo dolgotrajen vpliv, spodbujajo razmislek in veliko aktivnosti posameznikov.



O **moči nagrajevanja** govorimo, kadar je nagrajeno tisto vedenje, komunikacija, dejavnost..., ki je vodi vseč. Odvisna je od tega, kako nagrajevanje zaznava posameznik, na katerega je vplivanje usmerjeno. Uporaba te vrste moči naj bi povečala privlačnost tistega, ki nagraduje, zaradi česar ta moč sčasoma preraste v referenčno. Če oseba A svoje obljube ne izpolni in nagrade ni, se njena moč zmanjša. Tako bo trener, ki bo najprej športnike pridobil za aktivnost z nagrado, na primer z desetimi prostimi minutami na koncu treninga ali z lastno izbiro aktivnosti za naslednji trening, moč nagrajevanja zmanjšal, če svoje obljube ne bo izpolnil. Če bo svojo obljubo izpolnil, pa lahko s tem izboljša sodelovanje športnikov in njihovo zavzetost za delo.

Moč prisiljevanja ali moč kaznovanja temelji na kaznovanju neželenega in spodbujanju želenega s pomočjo groženj in kazni. Njena uporaba navadno vzdržuje in stopnjuje odvisnost od tistega, ki kaznuje in zmanjšuje njegovo privlačnost. Govorimo lahko o kaznovanju (dodatne naloge, prepoved udeležbe, kazenski tek ...) – to možnost ima trener ali učitelj že zaradi svojega položaja, kazni pa navadno zmanjšuje privlačnost in spodbuja predvsem strah pri članih skupine. Uporaba kazni bo sicer pripomogla k temu, da člani skupine upoštevajo zahteve in sodelujejo v dejavnostih, manj bo tudi disciplinskih težav, vendar bodo učinki kratkotrajni in ne bodo spodbujali pozitivnega odnosa do dejavnosti (v našem primeru športa in gibanja). Takšna izraba moči lahko ima tudi povsem nasproten učinek, saj lahko člani skupine strah in sovraštvo posplošijo in prenesejo iz vodje na celotno dejavnost (strah pred trenerjem – strah pred določenim športom). Uporaba tovrstne moči torej ni najbolj zaželena, vsekakor pa je v ekstremnih primerih (fizično kaznovanje, verbalno nasilje) tudi zakonsko prepovedana, če že ne etično nesprejemljiva. Če govorimo o postavljanju pravil in vztrajanju pri njihovem upoštevanju, to ni kaznovanje, temveč negativno pogojevanje, ki pa je kot oblika učenja povsem sprejemljivo in tudi zaželeno.



Moč legitimnosti je nekoliko bolj kompleksna in se povezuje s položajem posameznika. Položaj tistega, ki vpliva, mu daje določene pravice oziroma mu dovoljuje, da postavlja pravila in zahteve. Kot motivacijsko osnovo te moči po Cartwrightu in Zanderju (1968, v Bečaj, 1997) lahko opredelimo vrednote – kulturne vrednote in norme, ki določajo, kaj kdo sme, mora ali česa ne sme narediti. Trenerja ali učitelja je potrebno upoštevati, ker je lik avtoritete in ima pravice, ki iz tega lika izhajajo. To je tista oseba, ki določa, kaj bomo počeli, kakšne so naloge članov skupine, koliko in kdaj treniramo, ki narekuje aktivnosti, strukturira delo skupine, postavlja cilje, vodi... Člani skupine sprejemajo navodila take osebe, ker »se to spodobi«, ker ga tako učijo starši, znanci, ker to izve od svojih prijateljev. Moč legitimnosti daje osnovo za postavljanje pravil, vendar je ob tem potrebno uporabljati tudi druge vire moči, saj je ta moč le kratkotrajna.

Referenčna moč je moč dobrega odnosa. Člani skupine želijo biti vodji podobni, saj jim predstavlja vzornika, ideal, se z njim identificirajo in ga imitirajo. Na področju športa taka oseba predstavlja zgled in vzor, saj obvlada določene prvine športa in s tem postavi nek ideal. Tako je pomembno, da zna trener predstaviti izvedbo določenih vaj in zna izbrati ustrezne pristope in metode dela za doseg določenega cilja. To je predvsem pomembno pri mlajših otrocih, ki se še spoznavajo s športom in usvajajo nova gibanja in znanja. Prav tako je pomembno, da se referenčna moč uporablja tudi na področjih morale in etike, kjer je učitelj ali trener prav tako zgled skupini (upoštevanje pravil fair playa, ustrezne komunikacije...).

Moč ekspertnosti je povezana z znanjem učitelja ali trenerja. Učitelj ali trener je dober vir informacij in znanja na svojem področju, zaradi česar se izkaže kot ekspert oziroma strokovnjak. S to vrsto moči vplivamo na razumevanje in razmišljanje članov skupine, saj učitelj oziroma trener predstavlja vir novih informacij. Ve, kako in zakaj se določena dejavnost izvaja, kdaj in zakaj se naučimo nečesa novega ipd. Zaradi strokovnosti si tako učitelj ali trener pridobi zaupanje članov skupine. Če pa ga člani skupine ne zaznavajo kot strokovnjaka, ta oblika moči ne bo delovala.

Moč informiranosti ali informacijska moč (Raven in Rubin, 1976, v Bečaj, 1997) stopi v veljavo takrat, ko na člane skupine deluje sama prepričljivost informacije (v tem primeru ni pomembno, kdo je to informacijo podal). Ta moč je od drugih bolj stabilna in relativno neodvisna od razmer. Pomembno vlogo pri sprejemanju informacije imajo nekatere značilnosti članov skupine (motivacija, inteligentnost...), saj vplivajo na sam sprejem in interpretacijo te informacije (Rot, 1983). Primer te moči je, da se peljemo proti Mariboru iz Ljubljane in po radiu slišimo, da pred izvozom Šempeter stoji radar. Če smo tam nekje v bližini, bomo takoj preverili našo hitrost, malo popustili plin in to naredili ne glede na to, na kateri radijski postaji smo to slišali ali kdo je bila oseba za mikrofonom. Pomembna je namreč informacija, ne njen nosilec.

Socialna moč

Zmožnost osebe, da vpliva na vedenje drugih, kar je odvisno od virov moči, ki jih ima oseba in stopnje sprejemanja ali upiranja te moči s strani drugih posameznikov.



Vodila na podlagi teoretičnih vidikov socialne moči so tako naslednja:

- z učenci/športniki se je potrebno pogovarjati;
- potrebno je podajati veliko informacij;
- bodimo zgled;
- nagrajujmo uspešno izvedene aktivnosti in čim manj kaznujmo – razmerje naj bo močno v smer nagraje;
- izpolnimo obljube, ki jih dajemo;
- vedno se izobražujemo – da bomo lahko vir relevantnih informacij.



Spodnjim primerom pripišite obliko moči.

Primer	Oblika moči
Športniki na socialnih omrežjih sledijo mnogim strokovnjakom in kvazistrokovnjakom. Na treningu predlagajo, da bi morali spremeniti trenažni proces, saj so na socialnih omrežjih zasledili boljši pristop.	
Med uro športne vzgoje učenci ne sledijo navodilom in med utrjevanjem meta na koš iz dvokoraka žoge mečejo po telovadnici. Kljub opozorilom z vedenjem ne prenehajo in učitelj jih posede na klop, kjer ostanejo do konca ure.	
Na odbojcarski tekmi ob izvajanju servisa žoga pade blizu črte, ki razmejuje igrišče, vendar je jasno vidno, da je padla izven polja. Glavni sodnik presodi, da je žoga padla v igrišče in dodeli točko ekipi, ki je izvajala servis. Kljub odločitvi stranskega sodnika, da je bila žoga izven polja, negodovanju obeh ekip in navijačev, sodnik svoje odločitve ne spremeni. Kapetanu oškodovane ekipe še odvrne, da je on sodnik in najbolje od vseh ve, kaj je videl.	



V prvem opisanem primeru lahko taka oblika moči prevlada nad trenerjevimi odločitvami, kljub njegovi strokovnosti in znanju, ki ga izkazuje. Ker preko socialnih omrežij in interneta hitro dostopamo do različnih informacij in ob želji po dosežku želimo preizkusiti različne rešitve, lahko takšne situacije trenerjem in učiteljem otežijo delo. Na katero obliko moči bi se kot učitelj ali trener zanesli v taki situaciji? Ali lahko uporabite več različnih oblik moči, da rešujete podobne situacije? Katere in zakaj bi izbrali ravno te?

Klasični eksperimenti, ki pojasnjujejo socialno vplivanje in sorodne pojave

V psihološki zgodovini je bilo izvedenih veliko pomembnih eksperimentov, poznavanje nekaterih pa je pomembno prav za razumevanje našega vpliva na druge ljudi, sprejemanje vpliva drugih, še posebej oseb z avtoriteto in našega delovanja v skupinah. Najbolj znana sta zagotovo Milgramov poskus z elektrošoki in Zimbardova simulacija življenja v zaporu. Ko govorimo o pomembnih psiholoških eksperimentih o socialnem vplivanju, pa je potrebno omeniti še dva, ki sta pomembno vplivala na naše razumevanje skupinske dinamike. To sta Aschev eksperiment o vplivu večine in Moscovicijev eksperiment o vplivu manjšine.

Milgramov poskus z elektrošoki

V zgodnjih šestdesetih letih prejšnjega stoletja je Stanley Milgram na Univerzi Yale izvedel serijo eksperimentov, s katerimi se je za vedno zapisal v zgodovino psihologije. Z njimi je želel preveriti, kako se posameznik odzove, kadar se znajde v konfliktu med poslušnostjo avtoriteti in svojo osebno vestjo. Milgrama je zanimalo, **kako daleč so ljudje pripravljeni iti pri izpolnjevanju navodil, četudi s tem škodujejo drugi osebi** (Milgram, 1963).

Idejo za to študijo je Stanley Milgram dobil ob spremljanju sodnega procesa proti Adolfu Eichmannu, ki se je aprila 1961 začel v Jeruzalemu (Miller, 2009). Adolf Eichmann je bil nacistični zločinec, ki je med drugo svetovno vojno organiziral deportacije Judov v delovna in koncentracijska taborišča. To sojenje so prenašali po celem svetu in ljudje so pričakovali, da se bodo tako Eichmann kot vsi ostali, ki so pričali na procesu, opravičevali za svoja dejanja, izkazali obžalovanje... Nič od tega se ni zgodilo – vsi so izjavljali, da so delali samo po navodilih drugih in da so le sledili napotkom avtoritet. Filozofinja Hannah Arendt je rekla, da je bila težava tega sojenja, da je bilo Eichmannu »*podobnih toliko ljudi in ... da so bili, in so še vedno, strašansko in zastrašujoče normalni*« (Volk, 2024, str. 20). Milgrama je zanimalo, v kolikšni meri bi povprečna oseba sledila navodilom avtoritete in je na podlagi tega razmisleka zasnoval svoj poskus.

Milgram je udeležence za svoj poskus iskal preko oglasa. V njem je prostovoljce vabil k sodelovanju v študiji, za katero je trdil, da bo osredotočena na spomin in učenje, konkretnije, da gre za študijo, v kateri bodo preverjali vpliv kazni na zapomnitev. Za poskus je bilo izbranih 40 moških, starih od 20 do 50 let, ki so prihajali iz različnih poklicev. Udeleženci so za enourno sodelovanje v študiji prejeli plačilo v višini 4 dolarjev in še 50 centov, če so imeli potne stroške (na dan pisanja tega poglavja bi bila protivrednost približno 50 EUR, op. avt.).

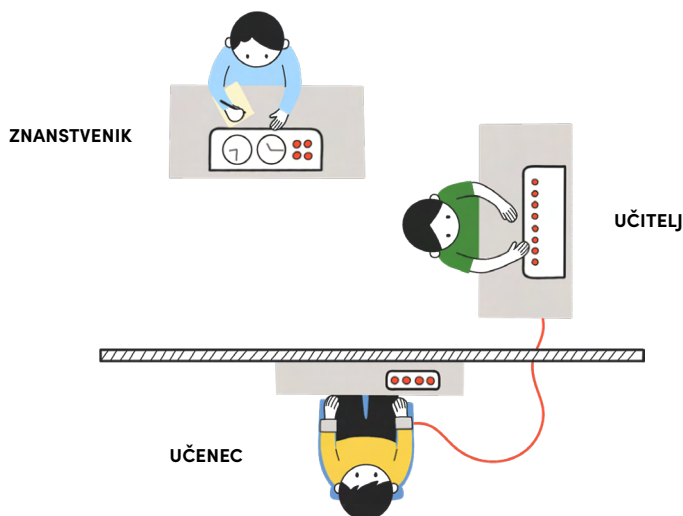
Milgramov poskus

Eksperiment, ki ga je Stanley Milgram izvedel v 60. letih, da bi preučil, do katere mere so ljudje pripravljeni slediti navodilom avtoritete, tudi če to pomeni, da poškodujejo drugo osebo.

Ob prihodu v laboratorij na univerzi Yale je prostovoljce pričakal mlad znanstvenik (igralec) v beli halji in jim pojasnil, kako poteka poskus. Povedal jim je, da jim bodo z žrebanjem listkov določili njihovo vlogo »učitelja« ali »učenca« v poskusu. Vsakič sta bila v tej situaciji dva udeleženca, od katerih je bil le en resnični udeleženec, drugi pa igralec, ki je vedno »izžrebal« vlogo učenca. Po določitvi vlog je znanstvenik učitelju pojasnil, da je njegova naloga **učencu zadajati elektrošoke ob vsakem napačnem odgovoru**. Učitelju je pokazal sobo, v kateri so bo sedel učenec in učitelj je na lastni koži preizkusil blažji elektrošok. Učitelju so povedali, da bo učenec privezan na stol, »da ne bi prihajalo do pretiranega premikanja« (Milgram, 1963). Naloga učenca je bila, da se nauči seznam parov besed, učitelj pa bo potem iz sosednje sobe povedal prvo besedo v paru in učenču podal štiri možnosti – učenec bi potem moral izbrati, katera od 4 povedanih besed predstavlja par prvi besedi.

Slika 8

Eksperimentalno situacija Milgramovega eksperimenta (Milgram, 1963)



Učitelj je imel pred seboj napravo za zadajanje elektrošokov, učenca ni videl, lahko ga je le slišal in videl njegove odzive (na posebni napravi se je prižgala lučka ob zaporedni številki izbrane besede). Učitelj je imel pred seboj napravo za zadajanje elektrošokov in ob vsakem napačnem odgovoru bi moral učenču zadati elektrošok, pri čemer se je stopnja šoka vsakič povečala. Na generatorju elektrošokov je bilo 30 stikal, označenih od 15 do 450 voltov. Stikala so bila označena tudi z opisom šoka, pod prvimi 4 stikali je tako pisalo »blagi šok«, pod naslednjimi 4 »zmerni šok« in tako naprej, dokler pod zadnjima dvema stikaloma ni pisalo samo še »XXX«

Ko se je eksperiment začel, je učenec pravilno odgovoril na vsa učiteljeva vprašanja. Nato pa se je ob težjih nalogah pričel vse bolj motiti. Učitelj mu je zato ob napakah začel dajati elektrošoke. Ti so bili sprva blagi, ko pa so postopoma dosegli 150 voltov, učenec ni želel več sodelovati. Pričel je stokati in izražal željo po prekinitvi. Pri 180 voltih je že kričal, da bolečine ne zdrži več. Pri višjih napetostih je nato le še ječal in tarnal, nad 330 volti pa se sploh ni več odzival. Učitelj je takrat dobil navodilo, da če se učenec ne odzove v nekaj sekundah, naj njegov molk razume kot napačen odgovor in nadaljuje z elektrošoki.

V sobi z učiteljem je bil ves čas prisoten tudi znanstvenik, ki je na učitelja deloval kot avtoriteta. Sedel je pri svoji mizi in urejal papirje, hkrati pa »z enim očesom« spremljal potek eksperimenta. Ko so nastopile težave, se je učitelj praviloma obrnil nanj in ga vprašal, ali poskusa ne bi morda končali, saj učenca boli in noče več sodelovati. Na to prošnjo je vodja eksperimenta, ki je predstavljal avtoriteto, prvič odvrnil le: »Prosim, nadaljujte!« Na ponovno pobudo učitelja, da bi prenehal z eksperimentom, je odgovoril: »Eksperiment zahteva, da nadaljujete!« Ob tretji pritožbi je zatrdil: »Absolutno nujno je, da nadaljujete!« Ob četrti pa: »Nimate druge izbire, kot da nadaljujete!« (Milgram 1963).

Eksperiment so ustavili šele, ko je učitelj vztrajal pri zaustavitvi po izrečenih vseh štirih spodbudah. Takrat so učitelju pojasnili, da učenec v resnici ni dobival elektrošokov, ampak da je bil le igralec, odzivi prek zvočnika pa so bili vnaprej posneti. Zanimivo je, da so mnogi udeleženci kar poskušali oditi iz prostorov eksperimenta, brez da bi sami sploh iskali razlago ali dodatna pojasnila (Russell, 2014).

V resnici učenec ni prejemal resničnih elektrošokov (česar pa učitelj ni vedel). Igralec, ki je nastopal v vlogi učenca in je sedel zunaj vidnega polja učitelja, je imel vnaprej posnete odzive na elektrošoke. Ti so se gibali od stokanja do kričanja in prošenj, naj učitelj preneha z elektrošoki, do popolne tišine. Druga stran sobe je bila namreč prazna, le po magnetofonskem traku so se predvajali vnaprej posneti odzivi.

Presenetljiv rezultat Milgramovega eksperimenta je bil, da je bilo zaskrbljujoče veliko število učiteljev pripravljenih nadaljevati do najvišje ravni napetosti kljub prošnjam učenca in domnevni nevarnosti nadaljevanja. Kar 26 od 40, torej skoraj dve tretjini udeležencev je poskus nadaljevalo do najvišje ravni 450 voltov. Le tretjina jih je nekje vmes odnehala in niso bili več pripravljeni povzročati bolečine, čeprav jih je avtoriteta k temu spodbujala. Prvih pet udeležencev je odnehalo šele pri 300 voltih.

Učitelji so pokazali vrsto negativnih čustvenih odzivov na poskus, čeprav so še naprej ubogali. Doživljali so veliko stresa, kar se je kazalo tako, da so se potili, roke so se jim tresle, zatikalo se jim je pri govorjenju. Včasih so znanstvenika prosili, naj poskus ustavi, a so kljub temu še vedno sodelovali. Eden od učiteljev je verjel, da je učenca ubil, in je bil ganjen do solz, ko je na koncu ugotovil, da se to ni zgodilo.

Milgram je z udeleženci po poskusu naredil pogovor, v katerem jih je poskušal pomiriti in pojasniti, kaj se je dogajalo, poslušal je tudi njihove razlage in ugotovil, da so svoje obnašanje pojasnjevali s tremi različnimi sklopi razlogov – **konformizem** (prilagajanje drugim), **delo po navodilih** in **mnenje eksperta**. Delo po navodilih se je izkazalo kot izjemno močan motiv, s katerim so se ljudje razbremenili odgovornosti in ti odgovori so bili presenetljivo podobni odgovorom na procesu proti Adolfu Eichmannu. Razbremenitev je za mnoge pomenila tudi izjava eksperimentatorja ob preizkusu elektrošoka na začetku, ko jim je rekel, da čeprav so »elektrošoki lahko zelo boleči, ne morejo povzročiti nobene trajne škode« (Milgram, 1963).

Konformizem

Je socialno vedenje, pri katerem posameznik prilagodi svoje misli, prepričanja ali dejanja, da se uskladi z mnenji ali pričakovanji večine v skupini, pogosto zaradi želje po sprejetju ali izogibanju konfliktom. V kontekstu Milgramovega eksperimenta konformizem pomeni, da so se udeleženci prilagodili navodilom avtoritete, ne glede na osebne moralne dileme.

V razlagah svojih poskusov je Milgram omenjal tudi samo lokacijo poskusa - delovala je zelo formalno, prav tako znanstvenik, ki je udeležencem predstavljal avtoriteto. Milgram je zaključil, da bodo običajni ljudje verjetno upoštevali ukaze avtoritete, tudi do te mere, da bodo ubili nedolžnega človeka. Kot glavno ugotovitev svoje študije je Milgram (1974) izpostavil, da so bili odrasli ljudje na ukaz avtoritete pripravljeni storiti skoraj vse.

Milgram je svoj poskus kasneje še večkrat ponovil, pri čemer je uporabil različne pogoje, sodelovalo pa je več kot 600 udeležencev. V eni od izvedb poskusa so lahko učitelji sami izbirali ravni napetosti. V tem primeru je le približno 2,5 % udeležencev uporabilo najvišjo stopnjo šoka, kar kaže na to, da niso bili nagnjeni k temu, da bi to storili brez spodbude avtoritete. V drugem primeru so sodelovali trije učitelji, od katerih dva nista bila testna udeleženca, temveč sta bila poučena, da protestirata proti šokom. Ker so njihovi kolegi protestirali proti poskusu, so bili učitelji manj pripravljeni ubogati. Učitelji so manj verjetno ubogali tudi v pogoju, ko so lahko videli učenca in so bili prisiljeni v interakcijo z njim. Manj poslušnosti je bilo tudi, ko je bil namesto eksperimentatorja (ki je dobil »telefonski klic« med poskusom) prisoten nekdo, oblečen v navadna oblačila in na lokaciji, ki ni delovala tako resno kot univerza. Kar 92,5% udeležencev pa je »šlo do konca« v situaciji, ko je namesto učitelja na gumb pritisnil asistent, učitelj pa je le podal navodilo (Nicholson, 2011).

Milgram (1974) je na podlagi eksperimentov razvil **Teorijo agentnosti** (*ang. Agency theory*), v kateri pravi, da imamo v socialnih situacijah dva načina obnašanja:

- **Avtonomno stanje**, kjer se sami odločamo o obnašanju in tudi sami prevzemamo odgovornost za posledice tega obnašanja.
- **Agentno (agentic) stanje**, ko dovolimo drugim, da usmerjajo naše delovanje, a potem tudi nanje prenesemo odgovornost za posledice – delujemo torej kot »agenti« volje drugega.

To se lahko zgodi takrat, ko verjamemo, da ima druga oseba legitimnost za usmerjanje našega obnašanja oziroma menimo, da je usposobljena za to, da nam daje navodila, ter da verjamemo, da bo ta oseba tudi prevzela odgovornost za vse, kar se bo zgodilo.



Teorija agentnosti

Teorija, ki jo je razvil Milgram. Pravi, da ljudje v določenih socialnih situacijah preidejo v »agentno stanje«, kjer dovolijo avtoriteti, da usmerja njihovo vedenje, pri tem pa odgovornost za svoja dejanja prenesejo na avtoriteto (delujejo kot »agenti« volje drugega).

Tako se v agentnem stanju prepustimo volji drugih in postanemo le orodje za izvrševanje volje drugih (Milgram, 1974).

Čeprav so bili šoki v tem eksperimentu le navidezni, takšni poskusi danes veljajo za neetične zaradi pomanjkanja ustreznega razkritja, informiranega soglasja in poznejšega poročanja o prevarah in travmah, ki so jih doživeli udeleženci.

Nekatere Milgramove ugotovitve so bile postavljene pod vprašaj, kljub temu pa se poskusi in njihovi rezultati pogosto omenjajo zaradi vpogleda v to, kako se običajni ljudje odzivajo na avtoriteto. Zato ta sklop eksperimentov lahko služi kot izjemna ponazoritev legitimne moči.



V razmislek ...

Čeprav Milgramov poskus ni bil neposredno povezan s športom in treniranjem, je nekaj spoznanj moč uporabiti v trenerskem kontekstu. Kaj se lahko iz Milgramovega eksperimenta naučimo o delu športnega trenerja, ki za športnika prav tako predstavlja avtoriteto? Kaj pa o položaju športnega pedagoga?

Milgramov poskus je pokazal, da so ljudje nagnjeni k temu, da ubogajo avtoritete, tudi če se od njih zahteva nekaj, kar se jim zdi moralno ali etično sporno. Ali se lahko domislite primera, ko se športnik znajde v situaciji, da uboga avtoritete, četudi je njegovo vedenje v resnici lahko moralno ali etično sporno? Kako bi lahko tovrstne primere preprečili in kdo je za to odgovoren?

Milgramov poskus je izpostavil tudi pomen etičnega vodenja in odgovornosti. Trenerji in športni pedagogi so lahko etični vodje, tako da svojim športnikom dajejo pozitivne zglede. Poskušajte razmisliti o konkretnih načinih, kako so lahko trenerji svojim športnikom pozitiven zgled.



Zimbardov Stanfordski zaporniški eksperiment

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je ameriški profesor psihologije Philip Zimbardo na Univerzi v Stanfordu izvedel eksperiment, ki je postal eden najbolj znanih eksperimentov v zgodovini raziskav na področju socialne psihologije. Zimbarda je zanimalo, **kako okoliščine vplivajo na vedenje posameznikov**. Želel je ugotoviti, ali je brutalnost vedenja paznikov v ameriških zaporih, o kateri se je takrat veliko poročalo, posledica osebnostnih lastnosti paznikov (npr. dominantnosti in agresivnosti) ali pa je bolj povezana s samim zaporniškim okoljem (Haney idr., 1973).

Da bi odgovoril na to vprašanje, je Zimbardo s svojimi pomočniki kletne prostore oddelka za psihologijo na Univerzi Stanford preuredil v navidezni zapor in objavil razpis za sodelovanje prostovoljcev v študiji o psiholoških učinkih zaporniškega življenja. Na razpis se je prijavilo 75 kandidatov. Zimbardo je z njimi opravil različne diagnostične meritve in psihološke pogovore, zato da bi izločil tiste, ki imajo kakršnekoli psihološke težave, zdravstvene motnje ali zgodovino kaznivih dejanj.

Načrtovali so 14-dnevno simulacijo življenja v zaporu, udeleženci pa naj bi dobili 15 dolarjev dnevne kompenzacije (Haney idr., 1973). Na simulacijo so se dobro pripravili, vključili so številne svetovalce, med njimi tudi bivše zapornike, dejanske paznike in tako naprej. V kleti, ki je služila kot zapor, so imeli pripravljeno tudi samico, skupni prostor je bil hodnik, ki je služil tudi kot jedilnica... Za sodelovanje v eksperimentu je bilo na koncu izbranih 24 moških, ki so bili ocenjeni kot telesno in duševno najbolj zdravi in niso izkazovali antisocialnega vedenja. Udeleženci so bili naključno razporejeni v vlogo zapornika ali paznika v simuliranem zaporniškem okolju. Da bi bila situacija čim bolj podobna pravi, se je Zimbardo s šefom lokalne

policije dogovoril, da »zapornike« na njihovih domovih aretirajo resnični policisti. Ti so jih odpeljali na policijsko postajo, kjer so jim, enako kot pravim zapornikom, odvzeli prstne odtise, jih fotografirali in jih z zavezanimi očmi odpeljali naprej v kletni prostor univerzitetne zgradbe, kjer so jih zaprli. V eksperimentalnem zaporu jih je že čakala prva izmena »paznikov«. Zimbardo je med izvedbo eksperimenta kot raziskovalec opazoval vedenje zapornikov in paznikov, hkrati pa je igral tudi vlogo upravnika zavora.



Zimbardov eksperiment

Socialni eksperiment, ki ga je leta 1971 izvedel psiholog Philip Zimbardo na Univerzi Stanford. Njegov cilj je bil raziskati, kako družbene vloge in situacije vplivajo na vedenje posameznikov, zlasti v zaporniškem okolju.

Ob prihodu zapornikov v zapor je sledila **sistematična dehumanizacija** (Musen in Zimbardo, 1992): zapornike so slekli, odstranili in zaklenili vse njihove osebne stvari ter jim dali zaporniška oblačila in posteljnino. Njihova oblačila so bila sestavljena iz halje z napisano številko, na glavi pa so morali nositi najlonsko kapo, ki jim je prekrivala lase (tako so simulirali obrite glave) in verigo okoli enega gležnja. Vsakega zapornika so klicali le po njegovi identifikacijski številki, tudi med seboj so se lahko imenovali in klicali le s številko.

Tudi pazniki so dobili uniformirana oblačila. Okoli vratu so imeli obešeno piščalko, s seboj pa so nosili palico, ki so si jo izposodili od policije. Pazniki so nosili tudi sončna očala, tako da neposrednega očesnega stika med zaporniki in pazniki ni bilo. Zaporniki paznikov niso smeli klicati po imenu, temveč so jih morali naslavljati z »gospod stražnik«.

Naloga paznikov je bila sprva zelo preprosta: morali so storiti vse, kar so menili, da je potrebno za vzdrževanje javnega reda in miru v zaporu. Fizično nasilje ni bilo dovoljeno.

Najprej se zaporniki niso najbolj vživeli, v šali so se medsebojno klicali po številkah, a ni trajalo dolgo, da so se tako zaporniki kot pazniki vživeli v svoje nove vloge (Haney idr., 1973). Tako so se zaporniki kmalu pričeli obnašati svoji vlogi primerno: veliko časa so se pogovarjali o zaporniških zadevah in začeli zelo resno jemati zaporniška pravila. Prav tako so se v svojo vlogo močno vživeli tudi pazniki. Le nekaj ur po začetku poskusa so nekateri pazniki že začeli nadlegovati zapornike: sredi noči so jih s piščalkami prebudili iz spanja, da jih »preštejejo«.



Drugi dan poskusa se je situacija v zaporu začela zaostrovati: zaporniki so si zaradi nočnega štetja sneli kape, strgali številke in se zabarikadirali v celicah tako, da so svoje postelje prislonili ob vrata. Pazniki so poklicali okrepitve, tisti iz nočne izmene pa so prostovoljno ostali v službi. Pazniki so se zapornikom maščevali, tako da so na silo vdrli v vsako celico, zapornike slekli do golega in odnesli postelje. Vodjo upora zapornikov so zaprli v samico. Pazniki so zapornikom, ki niso sodelovali v upor, dodelili »posebne privilegije«: vrnili so jim njihove uniforme in postelje, dovoljeno pa jim je bilo jesti tudi posebno hrano v prisotnosti preostalih zapornikov, ki so začasno izgubili »pravico do prehranjevanja«. S tem so se pojavile razlike med zaporniki, posledično je upadla solidarnost med njimi. Ta grobo zatrti upor, kjer so pazniki že kršili človekove pravice zapornikov (na primer, niso dovolili, da bi izpraznili vedra, v katera so opravljali potrebe), bi moral biti prvi alarm za Zimbarda. Alarm bi moral biti tudi dogodek v 36. uri eksperimenta, ko je zapornik s številko 8612 doživel napade joka, besa, grabila ga je panika (Drury idr., 2012)... Zimbardo je želel, da se vrne med zapornike kot njegov sodelavec in ovaduh, a je potem ob vrnitvi le panično ponavljal »ne morete uiti...«. Tega udeleženca poskusa so potem umaknili iz eksperimenta in podobno se je kasneje zgodilo še nekaj udeležencem.

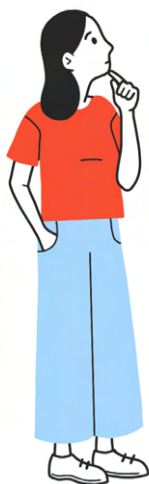
V naslednjih dneh so se odnosi med pazniki in zaporniki močno spremenili. Pazniki so postajali vse bolj samozavestni in agresivni, zapornike so nadlegovali in ustražovali. Zasmehovali so jih z žalitvami in drobnimi ukazi, dajali so jim nesmiselne in dolgačasne naloge. Sklece so bile pogosta oblika telesne kazni za zapornike. Tretji dan so na primer pazniki ujeli govorice, da zaporniki spet pripravljajo upor. Zimbardo se je do takrat v svojo vlogo upravnika zapora že tako vživel, da je kot pravi upravitelj naredil vse, da bi upor zatrl. »Zapornike« je tako s kapucami čez glavo preselil v 5. nadstropje fakultete, kjer so vzpostavili še eno verzijo tega zapora in tam nadaljevali s poskusom.

Ekspperimentalna situacija je imela na udeležence močan negativni učinek. Poleg opisanih čustvenih izbruhov (in čeprav so imeli udeleženci možnost eksperiment zapustiti kadarkoli) so se že v nekaj dneh tako vživeli v svoje vloge, da so povsem pozabili, da gre v resnici le za simulacijo razmer v zaporu. 4. dan so za zapornike organizirali obisk duhovnika in ko so se srečali z njim, so se mu predstavili s številkami, kar je pričalo o tem, da se je le v nekaj dneh spremenila njihova identiteta (Haney idr., 1973). Ko jih je duhovnik vprašal, kaj počnejo, da bi prišli ven iz zapora, so ga začudeno pogledali. Rekel jim je, da morajo govoriti z odvetnikom in da lahko, če želijo, kontaktira njihove starše, da jim to sporoči in nekateri so njegovo ponudbo celo sprejeli. Zimbardo je tako naslednji dan dobil klice začudenih staršev nekaterih zapornikov, ki jih je poklical duhovnik in spraševali, kaj je narobe – par dni prej so namreč bili na »obisku« sina in je vse delovalo krasno (Zimbardo je namreč za ta obisk še posebej poskrbel, da so bili zaporniki urejeni in umiti, da so pripravili dobro hrano, očistili celice...). Ne le, da se je brisala meja med resničnostjo in eksperimentom pri zapornikih in paznikih ter Zimbardu, simulacija je bila tako intenziven dogodek, da so tudi sodelavci, kot je bil duhovnik, **pomešali resničnost z dogajanjem v eksperimentu** (Carnahan in McFarland, 2007).

Zapornik s številko 819 je bil tisti dan edini, ki ni želel govoriti z duhovnikom. Rekel je, da se počuti slabo in da bi raje govoril z zdravnikom in v tem času, ko se je Zimbardo z njim pogovarjal, so pazniki ostale zapornike pripravili do tega, da so skandirali »819 je slab zapornik«, kar je vodilo v še večje čustvene težave tega zapornika (Haney idr., 1973)... Zimbardo je dolgo slabo prepoznaval rastoče stiske udeležencev v vlogah zapornikov, tudi gladovna stavka zapornika 416 (eden od 4 rezervnih zapornikov, ki so jih vključili po tem, ko so nekatere morali umakniti), se mu ni zdelo nič posebnega. Kljub vsemu pa ni mogel spregledati rastočega nasilja med udeleženci eksperimenta, na kar ga je strogo opozorila tudi podoktorska študentka Christina

Maslach (sicer tudi partnerka in kasneje žena Philipa Zimbarda), ki je prišla opazovat dogajanje in opravljat intervjuje z udeleženci. Zagrozila je, da ga bo prijavila, v kolikor takoj ne prekine eksperimenta – ta je namreč postal nemoralen in neetičen. Zimbardo je dejansko upošteval vse te informacije in šesti dan prekinil svojo simulacijo življenja v zaporu.

Podrobnosti o Zimbardovem eksperimentu lahko najdete na tej strani



Raziskovalci so dogajanje v eksperimentalnem zaporu vseskozi snemali, da bi lahko kasneje natančno analizirali vse situacije in reakcije obeh strani. Zanimivo je, da se je tudi sam Zimbardo tako vživel v vlogo upravnika zapora, da so ga bolj skrbeli problematični zaporniki kot sama izvedba eksperimenta in etični vidiki le-tega.

Po mnenju Zimbarda in njegovih sodelavcev je Stanfordski zaporniški eksperiment razkril, kako se ljudje hitro in zlahka prilagodijo družbenim vlogam, v katerih nastopajo in temu ustrezno prilagodijo svoje vedenje (Carnahan in McFarland, 2007). To še zlasti velja v primerih, ko gre za močno stereotipne vloge, kot so bile vloge zaporniških paznikov. Zimbardo je na podlagi rezultatov svojega eksperimenta zaključil, da ima na vedenje posameznika močan vpliv situacija oz. okolje. Tako je bilo v poskusu »zaporniško« okolje tisto, ki je pomembno prispevalo k brutalnemu vedenju paznikov. Ker so bili pazniki postavljeni v položaj avtoritete in moči, so se začeli obnašati tako, kot se v običajnem življenju ne bi. Zimbardo je svoje ugotovitve zbral pod imenom »**Lucifer effect**« (Zimbardo, 2007) - meni namreč, da se lahko v pravih pogojih tudi dobri ljudje obnašajo popolnoma nesprejemljivo in pogosto so ti pogoji položaji moči. Zato ni povsem iz trte izvito, da včasih človeka zares v pravi luči vidimo šele, ko mu damo dovolj moči.

Luciferjev efekt (Lucifer effect)

Teorija, ki jo je razvil Zimbardo. Temelji na njegovih ugotovitvah iz eksperimenta in prikazuje, kako lahko navidezno dobri ljudje pod vplivom okoliščin in moči ravna na moralno nesprejemljive načine.



V razmislek ...

Kaj nam Zimbardov eksperiment lahko pove o vlogi športnega trenerja oz. športnega pedagoga?

Zimbardo je v svoji študiji pokazal, kako lahko posamezniki, ki imajo socialno moč, v določenih okoliščinah zlorabijo svojo avtoriteto in ravna neetično. Tudi športni trener oz. učitelj športa ima določeno moč nad svojimi športniki oz. učenci. Ali se lahko sami spomnite primera, ko je trener zlorabil svojo moč nad športniki? Kakšne so bile posledice zlorabe njegove moči (tako za športnike kot za trenerja)? Kaj lahko trener naredi za to, da svojo moč uporablja odgovorno in etično? Kako lahko k temu prispevajo ostali (športniki, drugi člani osebja)?

Zimbardov eksperiment je pokazal tudi, da lahko okolje pomembno vpliva na vedenje posameznika. Razmislite o potencialnem vplivu športnega okolja (npr. športnega kluba) in kulture, ki v njem vlada, na vedenje posameznikov, tako trenerjev kot športnikov. Kakšno kulturo bi morali spodbujati, da bi preprečili pojav negativnega vedenja? Kako bi to lahko naredili in kdo je za to odgovoren?

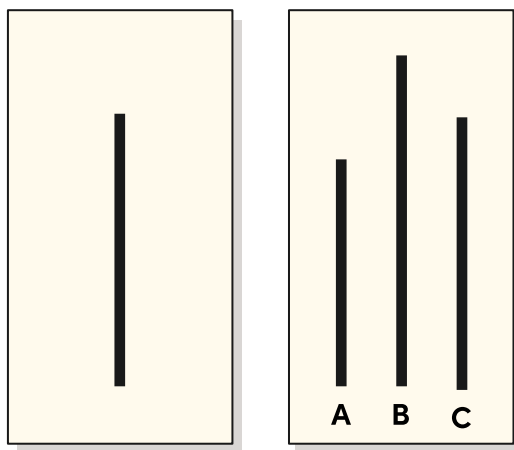
Aschev poskus prilagajanja večini

Solomon Asch je bil priznan ameriški socialni psiholog, ki je deloval na Swarthmore Collegeu v Združenih državah Amerike. Med letoma 1951 in 1956 je izvedel serijo eksperimentov, ki so raziskovali **vpliv skupinskega pritiska na posameznikovo odločanje**. Osrednji eksperiment se je odvijal v laboratorijskem okolju, kjer je Asch pri ljudeh preverjal, ali bodo svoje mnenje prilagodili mnenju večine.

Naloga je bila videti preprosta – udeležencem eksperimenta je pokazal tri črte z oznakami A, B in C in eno referenčno črto (Asch, 1951). Naloga vsakega posameznika je bila, da glasno pove, kateri od dolžine črt A, B ali C ustreza dolžina referenčne črte. Razlike med dolžinami črt so bile povečini očitne in pravilen odgovor se je dalo podati na podlagi zaznave.

Slika 9

Zaznavna naloga v Aschevem eksperimentu (Asch, 1951)



Aschev poskus

Serija eksperimentov, ki jih je izvedel Solomon Asch, da bi raziskal vpliv skupinskega pritiska na posameznikovo odločanje. Udeleženci so morali oceniti dolžino črt, pri čemer so sodelavci eksperimenta podali napačne odgovore, da bi preverili, ali bo pravi udeleženec prilagodil svoje mnenje napačnemu mnenju večine.

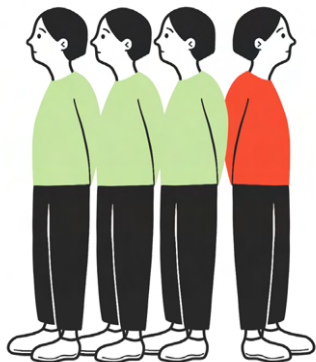
Ascha pa v resnici ni zanimalo, ali znajo udeleženci ustrezno primerjati črte, preverjal je namreč, ali se bodo uklonili mnenju večine (Asch, 1951). To odgovarjanje je namreč potekalo v skupini. V sobi je bilo vsakič med 8 in 10 udeležencev, ki so odgovarjali na naloge oziroma primerjali dolžine črt – pravi udeleženec pa je bil le eden. 7 do 9 je bilo sodelavcev eksperimentatorja, ki so se z Aschem že prej dobili in so vedeli, kako morajo odgovarjati. Pravi udeleženec eksperimenta je povečini sedel predzadnji, to mesto so mu namreč ostali pustili prazno. Tudi, kadar se je usedel kam drugam, so ga poskušali prestaviti tako, da je sedel predzadnji in največkrat jim je to tudi uspelo.

Potem je Asch spraševal: »Katera od črt A, B ali C po velikosti ustreza prvi črti?« V prvem in drugem poskusu (skupaj je bilo takih nalog 18) so sodelavci odgovorili pravilno, da je pravi udeleženec dobil zaupanje v svoje odgovarjanje, potem pa so sodelavci v 3., 4. in tako naprej, skupaj 12 nalogah, odgovarjali narobe (sodelavec, ki je sedel prvi v vrsti, je imel pri sebi kartico, na kateri je imel napisano, kako naj odgovarja). Ko je torej na vrsto prišel udeleženec eksperimenta, so pred njim že vsi podali enak, a napačen odgovor.

Skupaj je v pravkar opisanem, eksperimentalnem pogoju sodelovalo 123 oseb in Aschevo predvidevanje, da bo prilagajanje odgovora večini pogosto, se je izkazalo za pravilno – kar 75% oseb je vsaj enkrat odgovorilo narobe. Skupaj pa so v eksperimentalni skupini podali kar eno tretjino napačnih odgovorov (Asch, 1951).

Asch je imel tudi kontrolno skupino, v kateri so udeleženci odgovarjali na enake naloge, ampak sami, torej brez vpliva večinskega mnenja – med 37 udeleženci je bilo napak manj kot 1%.

Namen tega eksperimentalnega načrta je bil preizkusiti, ali bo posameznik, ki ni bil del eksperimenta in je sedel predzadnji v vrsti, sledil večini skupine (sodelavcem), čeprav je bilo očitno, da je njihova izbira napačna. To je poudarilo moč skupinskega pritiska in razkrilo pojav **konformnosti**, kjer posameznik prilagodi svoje mnenje ali vedenje, da bi se ujel s skupinskim konsenzom – tudi če to pomeni, da zanemari lastne opazke in presojo.



Konformnost

Pojav, pri katerem posameznik prilagodi svoje mnenje ali vedenje, da bi se ujemal s skupino, tudi če ve, da je mnenje večine napačno.

Poleg osnovnega eksperimenta je Asch izvedel tudi različne variacije, v katerih je dodatno preverjal, kateri dejavniki vplivajo na stopnjo prilagajanja svojega odgovora večinskemu mnenju (Asch, 1956). Opisujemo le nekaj bolj zanimivih:

- **Velikost skupine oziroma večine:** V nekaterih različicah eksperimenta je povečal število sodelavcev v skupini in ugotovil, da več kot je sodelavcev, več je bilo konformnosti - udeleženci so bolj verjetno sledili napačnemu mnenju, ko je bila skupina večja.
- **Pravi partner:** Preverjal je tudi, kaj se zgodi, če je udeleženec imel v skupini »pravega partnerja« - torej nekoga, ki je dejansko odgovarjal pravilno, igral se je tudi z več partnerji, ki so odgovarjali pravilno, medtem ko je večina še vedno odgovarjala narobe. Ta variacija je pokazala, da prisotnost vsaj ene osebe, ki se ne prilagaja skupini, lahko znatno zmanjša stopnjo konformnosti. Zanimivo je tudi gledati posnetke eksperimenta in videti, kako se udeleženec zadovoljno nasmihava pravemu partnerju, češ »sem vedel, da imam prav«. Prilagajanja večinskemu mnenju je bilo znatno manj.
- **Umik pravega partnerja:** V naslednji variaciji pa je na polovici eksperimenta, torej po 9 preizkusih, »pravi partner« zapustil prostor. Zanimivo je, da je udeleženec v večini primerov še naprej odgovarjal pravilno, videti je bilo, da je dovolj, da je iz nekaj odgovorov pravega sodelavca dobil dovolj potrditve v svoje mnenje, da mu ga potem kasneje, ko je ostal sam, ni bilo potrebno več spreminjati.
- **Pisno podajanje odgovorov:** V variaciji, ko so udeleženci podajali odgovore pisno, pa seveda napak skorajda ni bilo.



Aschevi eksperimenti so postali klasični v psihološki literaturi in so prispevali k razumevanju vpliva skupinskega pritiska na posameznika ter širše razprave o konformnosti in neodvisnem razmišljanju v družbi. Njegov koncept »**normativne večine**« je nastal na podlagi rezultatov njegovih eksperimentov in odgovorov udeležencev na intervju po eksperimentu.

Večina udeležencev je v teh intervjujih rekla, da so vedeli, da so njihovi odgovori napačni, ampak so se strinjali z večinskim mnenjem, saj se niso želeli izpostavljati oziroma niso želeli, da bi se drugi iz njih norčevali. Udeleženci so se podredili normam (oziroma mnenju) večine, ker so želeli biti del te skupine. Bolj, kot nam je skupina podobna in bolj, kot si želimo postati del nje, večja je verjetnost, da se ji bomo podredili, pravi Asch (1956). Zanimivo je, da je med razlogi za to izpostavil tudi izobraževalni sistem, ki naj ne bi dovolj spodbujal izražanja individualnih mnenj.

Moscovicijeva »modro – zelena paradigma«

Serge Moscovici, v Romuniji rojeni francoski psiholog, pa je Aschev eksperiment »obrnil« in preverjal, ali lahko **manjšina povzroči spremembo mnenja pri večini** oziroma, pod kakšnimi pogoji se to lahko zgodi. Zanimivo je, da sta se z Aschem tudi v medsebojnih pogovorih strinjala in ugotavljala, da sta njuna eksperimenta dve plati sorodnega fenomena. Tudi Asch je namreč rekel, da je iz njegovih eksperimentov, še posebej variacij, kjer je udeleženec imel sodelavca, partnerja, videti, kako pomembno je le-ta vplival na njegove odgovore.

Moscovici je izhajal iz gibanja sufražetk v zgodnjih letih 20. stoletja, ki so se borile za pravice žensk oziroma najprej volilno pravico žensk, ter iz gibanja za pravice temnopoltih, prav tako iz 20. stoletja. V obeh primerih je namreč šlo za manjšino, ki je povzročila spremembo v razmišljanju oziroma delovanju prvotno njim nenaklonjene večine.

Moscovicijeva modro - zelena paradigma

Eksperiment, ki ga je izvedel Serge Moscovici, da bi raziskal, ali lahko manjšina vpliva na spremembo mnenja večine. V eksperimentu so sodelavke dosledno podajale napačne odgovore o barvi kartic, s čimer so preverjali, ali bo to vplivalo na odgovore večine.

Medtem, ko je Asch postavil enega udeleženca med več sodelavcev v eksperimentu, je Moscovici umestil dva sodelavca (oziroma dve sodelavki, v njegovi raziskavi so namreč sodelovale le ženske) med štiri dejanske udeleženke (Moscovici in Zavalloni, 1969). Zaradi značilnosti naloge je najprej preveril, da katera od njih nima barvne slepote.

Vsaki skupini je nato pokazal 36 kartic, ki so bile vse različnih odtenkov modre barve in jih prosil, naj na glas povedo, kakšne barve je vsaka posamezna kartica.

V prvem delu poskusa sta obe sodelavki pri vseh 36 karticah rekli, da so zelene barve, pri odgovarjanju sta bili torej povsem konsistentni. V drugem delu eksperimenta pa sta za 24 kartic rekli, da so zelene, za 12 pa, da so modre barve.

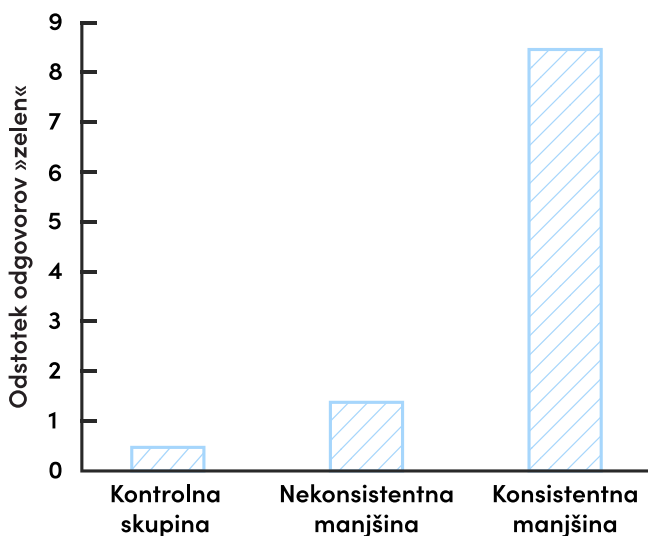
V drugem delu eksperimenta sta bili sodelavki pri svojem odgovarjanju torej nekonsistentni. Ascha je zanimalo, ali bodo odgovori manjšine vplivali na to, da bodo tudi v večini začeli odgovarjati drugače in modre kartice »videli« kot zelene.



V sliki so prikazani rezultati, ki kažejo, kakšen je bil delež odgovorov »zelen« pri pravih udeleženkah eksperimenta. V kontrolni skupini (kjer so udeleženke odgovarjale samostojno) odgovorov »zeleno« praktično ni bilo, ko sta bili sodelavki nekonsistentni, je bilo takih odgovorov 1,25%, medtem ko je bilo ob konsistentnem odgovarjanju manjšine kar 8,42% odgovorov večine usklajenih z odgovori manjšine. Zanimivo je, da je kar tretjina udeleženk (32%) vsaj enkrat modro kartico opredelila kot zeleno, torej je kar tretjina večine vsaj enkrat upoštevala mnenje manjšine (Moscovici in Zavalloni, 1969).

Slika 10

Sprememba odgovorov v večini glede na tip manjšine (Moscovici, 1976)



Moscovici je zaključil, da manjšine lahko vplivajo na večino, vendar le, kadar upoštevajo nekatere pogoje oziroma se obnašajo na določen način. Manjšina mora biti »**konsistentna**«, kar je opredelil z naslednjimi dejavniki (Moscovici, 1976):

1. **vedenjski stil** - Vedenje manjšine mora biti konsistentno, manjšina mora verjeti v svoje ideje in poglede, ki jih predstavlja (in jih predstavlja jasno in nedvoumno), ne sme delovati pristrano in se mora upirati družbenemu pritisku in zlorabi. S svojim vedenjem mora vzpostaviti dvom pri večini, pripraviti jih mora v razmišljanje. Precej pomembno je tudi, da to vedenje ne vključuje nasilja proti večini.

Ta konsistentnost v obnašanju se lahko kaže skozi čas, torej manjšina vztraja pri svojem mnenju skozi daljše obdobje, lahko pa se kaže tudi v konsistentnosti med člani (kar pomeni, da se res vsi člani manjšine obnašajo popolnoma enako in se v tem medsebojno podpirajo).

2. **razmišljanje** - Manjšina mora večino pripraviti do poglobljenega razmisleka o svojem mnenju (Smith idr., 1996), kar lahko naredi s tem, da svoja stališča dobro in jasno argumentira in zna sprejemati tudi protiargumente. Manjšina mora biti pripravljena na debato z večino in v teh debatah mora jasno predstavljati svoje mnenje in poglede.

- 3. fleksibilnost in pripravljenost na kompromise** - Manjšina bo bolj učinkovita, če bo pripravljena sklepati kompromise, če bo pokazala, da se je pripravljena prilagoditi. Tako ne bo delovala ekstremistično in dogmatsko, temveč razumno in sodelovalno. Pri tem pa ne gre samo za to, da rečejo, da so pripravljeni na kompromise, ampak morajo to tudi udejanjati oziroma pokazati v konkretnih situacijah.
- 4. identifikacija** - Manjšina mora biti v nekih značilnostih podobna večini, kar bo omogočilo, da se bodo člani večine lahko identificirali z njo. Tu gre lahko za spol, rasno pripadnost, verska prepričanja in še mnogo drugih značilnosti... Zmožnost identifikacije je izjemno pomembna, tako so recimo v eni raziskavi ugotovili, da je pri večini več dosegla skupina heteroseksualno usmerjenih ljudi, ki so zagovarjali pravice istospolno usmerjenih, kot pa ko so to počeli istospolno usmerjeni (Maass idr., 1982). Heterospolno usmerjena večina se je namreč lažje poistovetila s heterospolno manjšino, videla jih je kot sebi podobne in so bili bolj pripravljeni sprejeti njihovo mnenje.

Konsistentna manjšina

Manjšina, ki lahko vpliva na večino, če je pri svojih stališčih dosledna, jasno izraža svoja prepričanja, ter je pripravljena na kompromise, a hkrati vztraja pri svojih vrednotah.

Moscovici (1976) je razlikoval med *uklanjem* (compliance) in *spremembo* (conversion). O uklanju govorimo v primerih študij, kjer se udeleženec javno ukloni in upošteva večinsko mnenje, ki ga pa zasebno ne deli (kot se je recimo zgodilo pri Aschu, ko so udeleženci vedeli, da odgovarjajo narobe, a so to vseeno naredili). Sprememba pa je proces, ki se zgodi takrat, ko manjšina prepriča večino, da so pogledi in mnenja manjšine pravilni, za kar mora manjšina upoštevati oziroma delovati po principih konsistentne manjšine. Pri spremembi gre ne le za to, da oseba javno izraža drugačno mnenje, ampak to mnenje sprejema tudi zasebno oziroma ga ponotranji.

Kot vsi pomembni eksperimenti, ki prinašajo drugačen pogled in pomembne uvide, je tudi Moscovicijev doživel kritike – spraševali so se, v kolikšni meri smemo iz laboratorijskih pogojev in namišljenih nalog, ki se v resničnosti najverjetneje ne bodo pojavljale, sklepati na resnično življenje. Očitani so mu tudi, da so bile vse njegove udeleženske ženskega spola, ženske naj bi bile bolj pripravljene na kompromise in naj bi te ugotovitve veljale le za ženske, rekli pa so mu tudi, da 4 osebe še niso dovolj velika skupina, da bi ji lahko rekli večina.

Pa vendar imajo lahko njegove ugotovitve pomembne napotke in predstavljajo znanje, ki lahko pomembno vpliva na naše delovanje. Prav hitro se lahko v športnem kontekstu namreč zgodi, da bo moral en trener ali pa manjša skupina trenerjev poskušati pri večini sprožiti spremembo. Prav tako lahko kolektiv športnih pedagogov na šoli s položaja konsistentne manjšine poskuša spremeniti poglede ostalih kolegov na to, kako pomembno je gibanje, pa ne le samo pri učencih, temveč tudi pri njihovih kolegih, ki poučujejo druge predmete.

Slika 11
Sufražetke



Opomba. Iz »Ženska volilna pravica«, 2024, v Wikipediji (https://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Annie_Kenney_and_Christabel_Pankhurst.jpg).

NALOGA

Razmislite o gibanju sufražetk (to lahko vzamete tudi kot malo razmisleka o zgodovini) in poiščite, na kakšen način so sufražetke izpolnjevale štiri pogoje delovanja kot konsistentna manjšina – torej kakšen je bil njihov vedenjski stil, razmišljanje, fleksibilnost in kako se je lahko večina identificirala z njimi.

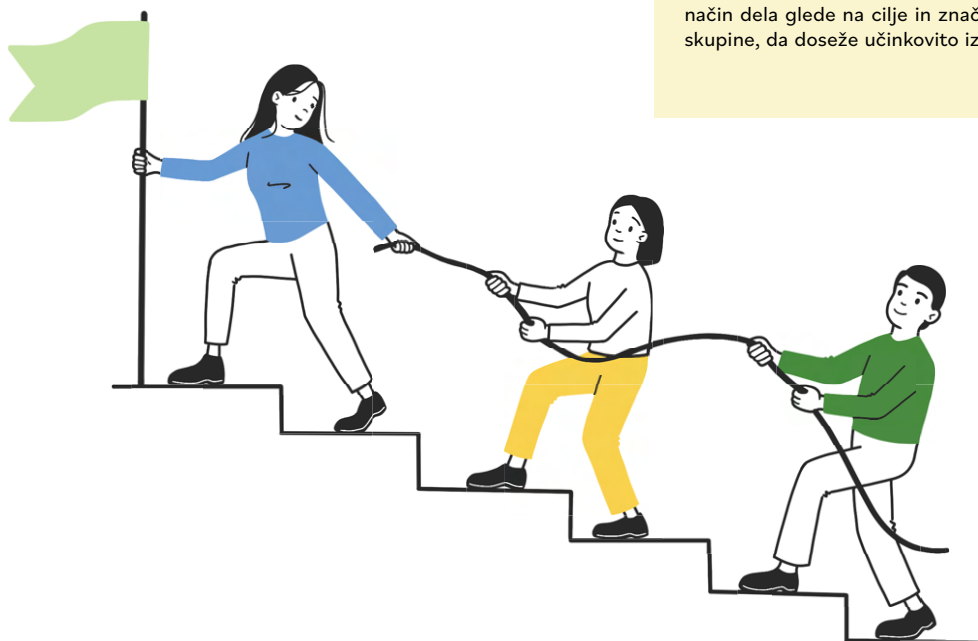


Modeli vodenja

Vodenje se nanaša na procese odločanja, tehnike motiviranja, dajanje povratnih informacij, ustvarjanje medosebnih povezav ter zaupno usmerjanje skupine ali teama (Yukl, 2002). Pri izbiri načina vodenja je pomembno predhodno vedeti, kaj želimo kot vodja z določeno skupino doseči, kaj nam je pomembno, oziroma kaj želimo spodbujati.

Pomembno je, da vodja pozna člane skupine, njihove značilnosti in skupinsko dinamiko, ter temu prilagaja tudi samo vodenje. Pri samostojnih, motiviranih, pridnih in discipliniranih članih skupine, ki imajo že veliko znanja in izkušenj, bo vodja bolj uspešen, če bo z njimi sodeloval, reševal probleme in jih pri delu spodbujal (Yukl, 2002). Če so člani skupine manj motivirani, nimajo znanja, so negotovi pri izvedbi ali nesamozavestni, pa jim vodja lahko razloži svoje odločitve, jim poda dodatna pojasnila ali razlage, veliko razlaga, demonstrira... Na tak način se vodja prilagaja skupini in njihovi nalogi, da zagotovi čim boljšo izvedbo. Vodja je tudi tisti, ki pozna cilje skupine in v skladu s tem daje ustrezna navodila, izbira ustrezne metode dela in pripomočke za doseg tega cilja.

Vsak od načinov vodenja ima svoje prednosti in pomanjkljivosti, ta razdelitev pa je koristna zato, ker nam glede na značilnosti skupine, pomembnost odnosov in naloge pomaga pri odločanju o tem, kako voditi v danem trenutku.



Vodenje

Proces usmerjanja skupine, ki vključuje sprejemanje odločitev, motiviranje, ustvarjanje povezav in dajanje povratnih informacij. Vodja prilagaja svoj način dela glede na cilje in značilnosti skupine, da doseže učinkovito izvedbo nalog.

Stili vodenja

V športu pogosto govorimo o stilih vodenja, zgodnje raziskave, ki so jih izvajali Lewin in kolegi (1939, v Tušak in Tušak, 2001) govorijo o obstoju dveh prevladujočih stilov oziroma načinov vodenja, ki predstavljata skrajni točki kontinuuma, večina trenerjev pa se v stilih vodenja najde nekje na tem kontinuumu, le redko na samih skrajnostih.

Slika 12

Stili vodenja (Lewin idr., 1939, v Tušak in Tušak, 2001)

AVTOKRATIČNO VODENJE

Vodja sprejema odločitve, kratkoročno pozitivno vpliva na zavzetost in delo skupine.



DEMOKRATIČNO VODENJE

Celotna skupina sodeluje z vodjo pri sprejemanju odločitev, člani skupine so vključeni in bolj pripravljeni na sodelovanje.

LAISSEZ-FAIRE VODENJE

Člani skupine so tisti, ki sprejemajo odločitve. Najbolj primerno v skupinah z veliko izkušnjami in visoko motiviranimi člani, je pa v športu zelo redko učinkovito.

Prvo skrajnost predstavlja **avtokratično vodenje** – zaznamujejo ga ukazi, prepovedi, zahteve po brezpogojni ubogljivosti, vodja sam odloča in sam planira aktivnosti (Lewin idr., 1939, v Tušak in Tušak, 2001). Vodja, ki uporablja predvsem avtokratično vodenje, članov skupine ne bo spraševal za mnenje in njihovega mnenja v danem trenutku tudi ne bo upošteval, ampak bo do odločitev prišel na podlagi lastnega razmisleka. Čeprav ta opis deluje nekoliko strogo, avtokratično vodenje ne vključuje nujno vpitja ali nasilja. Glavna značilnost je, da vodja pri odločanju in določanju aktivnosti ne upošteva povratnih informacij in mnenja članov skupine.

Preveč avtokratičnosti lahko zaradi neupoštevanja mnenja članov skupine vodi do slabšega počutja v skupini: posamezniki se lahko počutijo zapostavljene, lahko pride do poslabšanja klime v celotni skupini, kar se lahko odraža tudi v slabših dosežkih. Prednost avtokratičnega vodenja pa je v hitrosti sprejemanja odločitev, predvsem kadar pride do kritične situacije. Takrat je takšno vodenje učinkovito in prav zato se mnogi trenerji na tekmovanjih vedejo bolj avtokratično. S tem dajo športniku vedeti, da imajo stvari pod nadzorom in da bo vse v redu, kar potrjujejo tudi številne raziskave vrhunskih trenerjev (Kajtna, 2006).

Druga skrajnost razpona pa je **demokratično vodenje**, ki temelji na sodelovanju skupine pri odločanju, vodja upošteva mnenje in mišljenje članov skupine, pozoren je na njihovo počutje in razpoloženje. Je v vlogi koordinatorja aktivnosti skupine (Lewin idr., 1939, v Tušak in Tušak, 2001). Za zagotavljanje dobrega razpoloženja je takšno vodenje najprimernejše: člani skupine se počutijo upoštevanje in slišane, imajo občutek, da je vodji veliko do njih in do njihovega mnenja. Takšno vodenje je primerno, kadar se je treba športnikom prilagajati zaradi kakšnih posebnosti, ko se pogovarjamo o ciljih za naslednjo sezono... In tudi pri sprejemanju malo manj pomembnih odločitev, kar pa lahko pri članih skupine vseeno vzbudi več pozitivnih čustev. S preveč dopuščanja svobode pa lahko vodja doseže tudi obraten učinek in tvega, da postane le eden izmed članov skupine in s tem izgubi svojo avtoriteto.

V želji po demokratičnem vodenju pa se lahko zgodi, da vodja preide v tako imenovano vodenje »**laissez-faire**«, ki v dobresednem prevodu iz francoščine pomeni »pustiti delati«. Takšen vodja bo pustil članom skupine, da o vsem odločajo sami oziroma bo ostal predlagatelj in opazovalec aktivnosti. Poskrbel bo za varnost, ne bo pa učitelj. Pogosto to srečamo pri mlajših trenerjih začetnikih, ki svoj način vodenja šele oblikujejo. Njim svetujemo, naj preizkušajo različne možnosti, med njimi pa naj izberejo tisto, ki je najbližja njihovim osebnostnim značilnostim. Takšna oblika vodenja se lahko obnese le pri skupinah, katerih člani so zelo izkušeni in visoko motivirani za delo, vendar tudi ob tem tvegamo, da skupina brez vodje razpade.



Paranosić (1982) tako meni, da je optimalna avtoriteta sestavljena iz ravno pravnje mere avtoritativnosti in spodbujanja aktivnega sodelovanja namesto pasivnosti in poslušnosti za vsako ceno – trener mora poskušati zavzeti mesto prvega med enakimi.

V povezavi z oblikami socialne moči bi lahko rekli, da se avtokratično vodenje povezuje z močjo nagrajevanja, močjo prisiljevanja/kaznovanja in legitimno močjo. Demokratično pa se povezuje bolj z referenčno močjo, močjo ekspertnosti in močjo informiranosti.



NALOGA

Kakšno obliko vodenja bi uporabili pri vrhunskih smučarskih skakalcih, ki začenjajo priprave na novo sezono? Njihov cilj je doseči čim boljše uvrstitve na Novoletni turneji in sezono uspešno zaključiti s poleti v Planici, kjer si želijo postaviti nov rekord v poletih. Vsi skakalci v prvi ekipi imajo že večletne izkušnje s tekmovanji na najvišji ravni in so visoko motivirani za doseg najboljših rezultatov.

Ali ste izbrali eno obliko vodenja? Zakaj da ali ne? Ali bi bila pri tej skupini primerna tudi oblika vodenja imenovana laissez-faire? Ali bi se vam zdelo smiselno, da kot trener uporabite to obliko vodenja? Katere značilnosti drugih dveh oblik vodenja bi vključili v svoje delo, za doseg najboljših rezultatov?

Z novim šolskim letom začnete z nogometnimi treningi prvo- in drugošolcev. Otroci imajo različno razvite gibalne sposobnosti, vsi pa radi igrajo nogomet. Najbolj uživajo, ko se skupaj igrate kakšno igrico in ko vaje zamenja prava igra nogometa. Takrat so navdušeni, podijo se po igrišču in uživajo. Vaša želja je, da jih v letošnjem šolskem letu naučite čim več osnov in se skupaj z njimi ob koncu leta udeležite nogometnega turnirja za najmlajše. Do takrat pa se morate spoznati tudi z osnovnimi pravili igre, ki jih morajo otroci tudi upoštevati.

Kakšen pristop k vodenju pa bi uporabili pri tej skupini otrok? Bi bil enak kot pri skakalcih? Zakaj ja ali zakaj ne? Kdaj bi uporabili demokratično vodenje in kaj bi s tem pri otrocih spodbujali? Ali bi uporaba le avtokratičnega vodenja pomenila, da se na treningih ne morete zabavati?



STIL VODENJA	GLAVNE ZNAČILNOSTI	PREDNOSTI	SLABOSTI
Avtokratsko vodenje	Vodja sam odloča in planira aktivnosti, ukazi in prepovedi, brezpogojna ubogljivost. Ne upošteva mnenja članov skupine pri odločanju.	Hitro sprejemanje odločitev, primerno za kritične situacije. Daje vtis nadzora in sigurnosti.	Neupoštevanje mnenj članov lahko vodi do slabšega počutja v skupini, poslabšanja klime in slabših rezultatov.
Demokratsko vodenje	Vodja upošteva mnenje in občutke članov skupine, deluje kot koordinator. Aktivno sodelovanje skupine pri odločanju.	Člani se počutijo slišane, boljše počutje in razpoloženje v skupini. Spodbuja pozitivna čustva in timsko sodelovanje.	Preveč svobode lahko vodi do izgube avtoritete vodje in zmede v skupini.
»Laissez-faire«	Vodja prepušča skupini odločanje, je predlagatelj in opazovalec, minimalno posega v aktivnosti. Primerno za izkušene in motivirane skupine.	Skupina ima popolno avtonomijo, kar lahko spodbudi kreativnost in samostojnost, če so člani izkušeni in visoko motivirani.	Tveganje, da skupina razpade brez vodstva, pomanjkanje usmeritve, če člani niso dovolj samostojni.

Viri

- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. V H. Guetzkow (ur.), *Groups, leadership and men* (str. 177-190). Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs: General and applied*, 70(9), 1-70.
- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Carnahan, T. in McFarland, S. (2007). Revisiting the Stanford prison experiment: Could participant self-selection have led to the cruelty? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 603-614.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N. in Brawley, L. R. (2007). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. V D. Smith in M. Bar-Eli (ur.), *Essential readings in sport and exercise psychology* (str. 190-201). Human Kinetics.
- Drury, S., Hutchens, S. A., Shuttlesworth, D. E. in White, C. L. (2012). Philip G. Zimbardo on his career and the Stanford prison experiment's 40th anniversary. *History of Psychology*, 15(2), 161.
- Ferjan, E. (2004). *Usposabljanje za timsko delo* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Haney, C., Banks, W. C. in Zimbardo, P. G. (1973). A study of prisoners and guards in a simulated prison. *Naval Research Review*, 30, 4-17.
- Jennings, H. H. (1987). *Sociometry in group relations - 2nd ed.* Greenwood.
- Kajtna, T. (2006). *Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15 (5), 265 - 268.
- Maass, A., Clark, R. D. in Haberkorn, G. (1982). The effects of differential ascribed category membership and norms on minority influence, *European Journal of Social Psychology*, 12 (1), 89 - 104. doi:10.1002/ejsp.2420120107
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. Harper Collins.
- Miller, A. G. (2009). Reflections on »Replicating Milgram« (Burger, 2009), *American Psychologist*, 64(1), 20-27.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society: An approach to a new political orientation*. Beacon House.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Academic Press.
- Moscovici, S. in Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 125-135.
- Musen, K. in Zimbardo, P. (1992) *Quiet rage: The Stanford prison experiment documentary*.
- Nemec, B. (2001). *Struktura skupine gojencev v prevzgojnem domu* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Nicholson, I. (2011). »Torture at Yale«: Experimental subjects, laboratory torment and the »rehabilitation« of Milgram's »obedience to authority«. *Theory & Psychology*, 21, 737-761.
- Paranosić, V. (1982). *Elementi strukture in dinamike sportske grupe*. Naučna sredstva.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije – izbrane teme*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rot, N. (1983). *Socijalna interakcija I*. Društvo psihologa SR Srbije.
- Russell, N. (2014). Stanley Milgram's obedience to authority »relationship condition«: Some methodological and theoretical implications. *Social Sciences*, 3, 194-214
- Smith, C. M., Tindale, R. S. in Dugoni, B. L. (1996). Minority and majority influence in freely interacting groups: Qualitative versus quantitative differences. *British Journal of Social Psychology*, 35, 137-149.
- Tuckman, B. W. in Jensen, M. A. (1977). Stages of small – group development revisited. *Group & organization studies*, 2 (4), 419 – 427.
- Tušak, M. [Maks] in Tušak, M. [Matej] (2001). *Psihologija športa*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Volk, L. (2024, 21. junij). Kaj je Tiktok?, *Mladina*, 2024 (25), 18-23.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*, 5th edition. Prentice Hall.
- Zimbardo, P.G. (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. Random House.
- Zvonarević, M., (1978): *Socijalna psihologija*, II. izdanje. Školska knjiga.



Vaje za spodbujanje skupinske kohezivnosti

1. VAJE SPOZNAVANJA

Vaje spoznavanja so prvi sklop vaj, ki jih delamo za izboljševanje skupinske povezanosti. Njihova značilnost je, da se lahko vsak član samostojno odloči, ali bo sodeloval, pri tem pa izvedba naloge ni odvisna od drugih članov skupine. Teh vaj naj bi bila v vsakem team-buildingu dobra tretjina.

Če člani ne želijo sodelovati, jih nikakor ne silite – dajte jim čas. Te vaje so namenjene tudi temu, da se spoznajo in začnejo v skupini počutiti dovolj dobro, da sodelujejo v skupinskih aktivnostih.

Vaje spoznavanja – »spoznavni krog«

V spoznavnem krogu naj vsak udeleženec pove nekaj o sebi – na primer svoje ime, kaj je njihova najljubša jed, kateri film so nazadnje gledali...

Vsak naj na koncu svoje predstavitve naredi tudi en gib, ki ga vsi člani skupine ponovijo.

Tisti, ki govori, naj ima v roki žogico – ko konča, žogico poda naslednjemu, ki nadaljuje s predstavitvami.

Sedite v krogu, vendar naj si ne podajajo tako, da bi podali svojemu levemu ali desnemu sosedu, ampak naj žogico mečejo preko kroga – tako zagotovimo, da bodo ostali zbrani skozi celotno vajo. Vprašanja prilagajajte starosti.



Vaja je primerna za starosti:

Ni starostnih omejitev.



Posebej bodite pozorni na:

Teme predstavljanja prilagodite starosti in nivoju predhodnega spoznavanja skupine.

Vaje spoznavanja – »zemljevid Slovenije«

V prostoru »postavite Slovenijo« – opredelite, kjer je Maribor, kje Ljubljana, kje Koper...

Nato se udeleženci postavijo na zemljevidu tja, od koder prihajajo.

Vsak potem pove eno besedo iz svojega narečja, ki je sošolci ne poznajo, oni pa poskušajo uganiti pomen te besede.

Če sta dva (ali več) udeležencev iz istega kraja oziroma iste narečne skupine, lahko skupaj izberejo besedo.



Vaja je primerna za starosti:

Vaja je primerna za vse starosti otrok.



Posebej bodite pozorni na:

Naj res vsak najde kakšno besedo – še posebej tisti iz osrednjega dela Slovenije bodo namreč hitro rekli, da nimajo narečnih posebnosti. Vajo lahko delate, če imate udeležence iz različnih krajev, če to izvajate v klubu, kjer so vsi iz istega kraja, ne bo imela učinka.

Vaje spoznavanja – »stol v desno«

V tej vaji se udeleženci spoznavajo z vključevanjem gibanja in tudi telesnega stika. Vodja vaje zastavlja vprašanja, udeleženci pa sedijo vsak na svojem stolu. Če sedijo na tleh, potem za stole »veljajo« mesta, kjer sedijo.

Vsak udeleženec, ki lahko na vprašanje vodje odgovori z »da«, se presede za en stol v desno.

V kolikor je stol na desni že zaseden, se usede na kolena tistega, ki že sedi na tem stolu – tega jim ne poveste vnaprej, ampak naj ugotovijo sami.

S sprotnim opazovanjem lahko udeležence poljubno posedate po več na en stol ali pa jih tudi razsedate, ampak spremljajte dogajanje – veliko telesnega stika lahko komu postane moteče.



Vaja je primerna za starosti:

Ni starostnih omejitev.



Posebej bodite pozorni na:

Opazujte morebitne znake nelagodja – vaje morajo biti prijetne, če se ne počutijo dobro zaradi prevelike količine telesnega stika, vajo zaključite.

Vaje spoznavanja – »klicanje v ritmu«

V tej vaji udeleženci vadijo zapomnitev imen članov skupine. Z ritmičnim ploskanjem se izmenjaje kličejo – najprej dva ploska po nogah, potem ob dotiku enega ramena povedo svoje ime in ob dotiku drugega ramena ime tistega, ki nadaljuje.

Poskusite vajo delati brez prekinitve ritma tako dolgo, da bodo vsi člani skupine vsaj enkrat poklicani.



Vaja je primerna za starosti:

Ni starostnih omejitev.



Posebej bodite pozorni na:

Hitrost »ploskanja« prilagodite starosti otrok – pri mlajših vzpostavite nekoliko počasnejši ritem.

Vaje spoznavanja – »pantomima«

Udeleženci poskušajo pokazati pojme, besede z gibanjem in gestami, ostali v skupini pa poskušajo ugotoviti, kaj kažejo.

Lahko jo igrate v mnogih oblikah, tudi tekmovalnih – če jo delate kot vajo za spoznavanje, potem vsak posameznik pokaže besedo (ali besedno zvezo), ki jo dobi napisano na listku.

Besede lahko pripravite sami, lahko jih udeleženci napišejo drug za drugega in žrebajo. Določite število besed, ki naj jih zapišejo.

Ob kazanju ne smejo uporabljati glasov ali besed, lahko delate s časovno omejitvijo ali brez.

Lahko se dogovorite za posamezne znake – kako pokazati, ali kažejo prvo ali drugo besedo na listu, vzpostavite simbole za barve in podobno...



Vaja je primerna za starosti:

Ni starostnih omejitev.



Posebej bodite pozorni na:

Naj ne ugibajo besed, ki so jih sami zapisali (tisti, ki je na primer napisal besedo »jogurt« ne ugiba takrat, ko nekdo kaže to besedo). Če nekdo ne želi sodelovati, ga ne silite – lahko ga povabite, ampak ne vztrajajte preveč. Tu gre za precej izpostavljanja in nekomu, ki tega ne mara, naloga hitro postane zelo neprijetna.

Vaje spoznavanja – »dve resnici ena laž«

Vsak udeleženec o sebi pove tri podatke, od katerih sta dva resnična in en izmišljen.

Ostali člani skupine poskušajo uganiti, kateri podatek je izmišljen.

Kako boste izbirali neresničen podatek, je vaša izbira – lahko dvigujete roke, lahko ima vsak udeleženec listke, na katerih so napisane številke 1, 2 in 3...

Z vajo vadimo pozornost in spomin, terja pa precej zbranosti tudi od voditelja vaje – sploh pri mlajših otrocih je včasih potrebna pomoč pri razlagi.



Vaja je primerna za starosti:

Vaja ni primerna za mlajše otroke, zato jo lahko izvajate z otroki od druge triade naprej.



Posebej bodite pozorni na:

Spremljajte trajanje vaje – otroci naj vnaprej pripravijo podatke, da jih ne »iščejo« takrat, ko pridejo na vrsto; pazite tudi na pravilno razumevanje negativnih postavk, na primer »ne maram morja«.

Vaje spoznavanja – »kaj bi bil, če bi bil«

Izberete prostovoljca, ki bo poskušal uganiti, koga v skupini ste »izbrali«. To bo poskušal narediti tako, da bo spraševal vprašanja v smislu »kaj bi bila ta oseba, če bi bila avtomobil, zvrst glasbe, jed, prometni znak...«

Prostovoljca pošljete iz prostora, medtem pa določite, koga bo poskušal uganiti.

Udeleženci govorijo svoje asociacije na določeno osebo glede na zastavljeno vprašanje. Torej, če je vprašanje »katera zvrst filma bi bila ta oseba« rečejo akcijski film, če je izbrani posameznik zelo hiter in dinamičen.

Na vprašanja udeleženci odgovarjajo po vrsti (kot sedijo v krogu), prostovoljec pa lahko že po nekaj odgovorih zamenja vprašanje, ali pa počaka do konca kroga. Po vsakem vprašanju naj izloči nekaj članov skupine (ti seveda še vedno naprej odgovarjajo in pomagajo prostovoljcu z asociacijami).

Ne izberite prostovoljca kot izbrano osebo (torej ne povzročite, da bi moral prostovoljec uganiti samega sebe).



Vaja je primerna za starosti:

Vaja ni primerna za mlajše otroke, zato jo lahko izvajate z otroki od tretje triade naprej (potrebno je distanciranje od realnosti) – mlajši otroci na primer ne bodo znali odgovoriti, da bi nekdo bil »modra barva«, ampak bodo povedali barvo oblačil, ki jo ima izbrana oseba na sebi.



Posebej bodite pozorni na:

Udeleženci naj pred izborom odgovora ne gledajo v izbrano osebo (potem namreč prostovoljcu ni treba razmišljati o vsebini, ampak samo dobro opazovati); pazite na vprašanja, ki bi lahko bila žaljiva, na primer »katera žival bi bila ta oseba«.

2. VAJE SODELOVANJA

Vaje sodelovanja so drugi sklop vaj, ki jih delamo za izboljševanje skupinske povezanosti. Njihova značilnost je, da morajo člani skupine med seboj sodelovati, da skupaj dosežejo nek cilj. Sprva je smiselno, da manjše skupine med seboj ne tekmujejo, potem pa lahko skozi vaje sodelovanja učimo tudi zdrave tekmovalnosti. Teh vaj naj bi bilo v vsakem team-buildingu malce več kot tretjina.

Vaje sodelovanja – »nevarni most«

Na tla položimo vrv, nanjo naj se postavijo vsi člani skupine. Povemo jim, da ta vrv predstavlja most, ki je nad globeljo, do deroče reke spodaj pa je 10 metrov. Ta most mora cela skupina prečkati, to pa lahko storijo le, če so najprej razvrščeni po velikosti od najvišjega do najnižjega.

Ob razporejanju po velikosti morajo ves čas obe stopali imeti v stiku z vrvm.

Vaja spodbuja veliko sodelovanja, vključuje tudi telesni kontakt, kar še dodatno povezuje člane.



Vaja je primerna za starosti:

Vaje lahko izvajamo z vsemi otroki, pri mlajših pazimo na to, da imajo pod seboj res mehko podlago, če bi padli.



Posebej bodite pozorni na:

Vajo delajte na mehki podlagi, v primeru, da bi kdo padel, če bi komu bilo izrazito neprijetno zaradi velike količine telesnega stika, naj skupini pomaga kot »opazovalec« in jim od zunaj pomaga pri razvrščanju po velikosti.

Vaje sodelovanja - »pruji«

Člani skupine žrebajo številke – pripravite toliko števil, kot je članov skupine. Žrebajo naj jih tako, da vsak vidi samo svojo številko. Potem jim povejte, da morajo sestaviti »pruja«. Pru je mitološko bitje, ki je sestavljeno iz delcev – če jih je v skupini 8, jim povejte, da je njihov pru sestavljen iz osmih delcev.

Posamezni delci pruja ne vidijo in ne slišijo, ko pa je pru sestavljen po pravilnem vrstnem redu (torej številka 1 prvi, 2 za njim in tako naprej), pa spregleda in zasliši. Torej se morajo razvrstiti od prvega do zadnjega, brez da bi uporabljali vid in sluh – morajo mižati in biti tiho, lahko pa seveda uporabljajo dotik.

Ne smejo uporabljati orientirjev v prostoru – torej, da bi šel številka 1 do stene, številka 2 za njim in tako naprej.

Vaja je nekoliko abstraktna, ampak zelo zanimiva, saj spodbuja tudi ustvarjalno mišljenje.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko izvajamo z nekoliko starejšimi otroki, pred tretjo triado zna biti naloga pretežka. Tudi takrat začnite z manjšimi skupinami, do največ 6 članov.



Posebej bodite pozorni na:

Opazujte, kako se dogovarjajo, pomagajte jim, pomagajte jim tudi pri usmerjanju, da se med premikanjem po prostoru ne udarijo ali ne poškodujejo. Vaja zna precej dolgo trajati, zato jim morda malo pomagajte pri iskanju »naslednjega« člana.



Vaje sodelovanja – »dvig palice«

Pripravite okroglo leseno palico, dolgo približno dva metra in s premerom dva do tri centimetre. Na vsako stran palice postavite tri do štiri udeležence, ki morajo palico dvigniti do višine oči najnižjega med njimi in jo tam zaustaviti.

Palico dvignejo tako, da pod njo postavijo kazalce, vzpostavimo še dve dodatni pravili: vseh 12 kazalcev (oziroma 16, če imamo 8 udeležencev) mora biti ves čas v stiku s palico, palica pa mora ves čas potovati vzporedno s tlemi.

Za preverjanje teh pravil določimo dva »stroga« sodnika, ki stojita vsak na enem od koncev palice in prekineta vsak poskus dvigovanja palice takoj, ko eden od udeležencev nima stika s palico in/ali, ko palica ni vzporedna s tlemi.

Vaja spodbuja usklajevanje, sodelovanje, komunikacijo – nekdo se mora izpostaviti kot vodja in koordinirati dvigovanje palice. Vajo lahko naredite tudi v tekmovalni obliki – v dveh skupinah lahko tekmujejo, katera skupina palico dvigne v manj poskusih.



Vaja je primerna za starosti:

Vaje zaradi varnosti ne izvajajmo z mlajšimi otroki, morda počakajte do tretje triade.



Posebej bodite pozorni na:

Upoštevajte varnost, da palica ne zdrsne in ne poškoduje kakšnega otroka, dobro usmerjajte komunikacijo – pri tej vaji hitro pride do manjših prepиров, saj na videz naloga deluje bistveno bolj lahka, kot je v resnici.

Vaje sodelovanja – »cegovod«

Udeležencem povejte, naj zgradijo cevovod, po katerem bo potovala žogica. Vsi naj se postavijo v vrsto, vi vsakemu od njih dajte en kos »cevi«, potem pa v ta cevovod spustite žogico. Ta žogica mora ves čas potovati naprej – ne sme se zaustavljati ali potovati vzvratno.

Člani se lahko premaknejo šele takrat, ko žogica zapusti njihov del cevi in med seboj se morajo uskladiti tako, da bodo tekli na konec vrste takoj, ko žogica zapusti njihov del cevi. Če žogica pade na tla, naj začnejo znova od začetka.

Vajo lahko naredite z eno skupino, lahko pa dve ali tri skupine tekmujejo med seboj, katera prej spravi žogico na drugo stran prostora.

S to vajo spodbujate usklajevanje, ugotovijo tudi, da hitenje ne vodi nujno v uspešno reševanje naloge, vadimo potrpežljivost...

**Vaja je primerna za starosti:**

Vaja nima starostnih omejitev, z mlajšimi otroki sestavljajte krajše cevovode.

**Posebej bodite pozorni na:**

Uporabljene materiale – primerni so kosi kartonastih cevi ali pa penaste cevi, ki se uporabljajo za bazen; ne uporabljajte plastičnih kosov, ki bi imeli kakšne ostre robove ali pa kakšnih drugih zelo trdih materialov.

Vaje sodelovanja - »barvni pravokotniki«

Udeležence razdelite v skupine po tri do pet članov. Vsaki skupini dajte kuverto s koščki pomešanih sestavljanek – v našem primeru so to pomešani barvni pravokotniki. Če imate 4 skupine, tako poljubno razrežete 4 liste barvnega kartona (različnih barv, velikosti na primer A4) in koščke med seboj pomešate, ter razdelite v 4 kuverte. Skupine posedite tako, da bo med njimi dovolj razmika, da ne bodo videli koščkov, ki jih imajo v ostalih skupinah.

Skupinam dajte navodilo, naj sestavijo pravokotnike velikosti A4.

Skupine potem začnejo sestavljati, ključ do uspešno rešene naloge je, da si med seboj izmenjajo koščke tako, da ima vsaka skupina samo dele istega pravokotnika, torej koščke enake barve.

S to vajo preverjate, ali razumejo, da so vsi ena skupina, torej, da lahko sodelujejo tudi z ostalimi podskupinami. V slabo kohezivnih skupinah namreč neradi izmenjajo koščke, skrivajo kakšne koščke, so pretirano tekmovalni... Ko prva skupina konča, jih spodbudite k temu, da pomagajo ostalim skupinam.

**Vaja je primerna za starosti:**

Vaja nima starostnih omejitev, prilagodite pa sestavljanke starosti – za mlajše otroke naj bodo to koščki sestavljanek s slikami, za starejše pa lahko imate razrezane barvne liste.

**Posebej bodite pozorni na:**

Komunikacijo in količino tekmovalnosti – ta vaja je bolj učinkovita, če jo izvedemo tako, da ne tekmujejo med seboj, ampak da vse skupine sestavijo svoje pravokotnike.

Vaje sodelovanja – »hoja z zvezanimi nogami«

Udeležence postavimo v vrsto in jim noge zvežemo tako, da ima vsak (razen krajnih) desno nogo zvezano s svojim desnim sosedom, levo pa z levim sosedom. Potem naj čim hitreje prehodijo prostor, glede na njihovo znanje in spretnosti pa določajte dolžino poti, ki naj jo prehodijo in tudi, ali naj jo prehodijo le naprej ali tudi nazaj do izhodiščne točke.

Vajo lahko izvajate tudi v tekmovalni obliki, kjer več skupin med seboj tekmuje, katera hitreje prehodi določeno pot ali pa, katera skupina na bolj izviran način izvede nalogo. Lahko tudi vsaki skupini zastavite navodilo, da mora pot prehoditi drugače, kot so jo ostale skupine pred njo.

Vaja je gibalno precej zahtevna, zato jim pomagajte, kako naj hodijo oziroma kako naj se premikajo.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko izvajamo z vsemi otroki, pri mlajših določajmo kratke poti in jih »zvežimo« skupaj po dva ali tri, pri starejših pa lahko povečujemo skupine in podaljšujemo pot.



Posebej bodite pozorni na:

Vajo delajte na mehki podlagi, v primeru, da bi kdo padel, saj z njim vred pade celotna skupina; pazite tudi na to, s kakšno vrvico jim zvežete noge – vrv naj bo dovolj debela in čim bolj mehka, da jih ne odrgne.

Vaje sodelovanja – »stolp iz kock«

Udeleženci naj sestavijo stolp iz priložnostnih materialov. V telovadnici na Fakulteti za šport gradimo stolp iz penastih kock, lahko pa bi uporabili tudi odpadni papir, reklamne letake ali kaj podobnega. Pri tem ne smejo uporabljati drugih materialov, kot tisti, ki jih določite vi – lahko jim na primer ponudite tudi kakšno vrvico ali kaj podobnega...

Lahko postavite časovno omejitev, če je več skupin, lahko tekmujejo, katera postavi višji stolp, lahko določite minimalno višino in zmaga skupina, ki prva postavi dovolj visok stolp, lahko pa tekmujejo tudi v tem, katera skupina zgradi bolj stabilen stolp.

Vaja je konstrukcijskega tipa, udeleženci neposredno vidijo rezultate svojega dela in je zato izjemno učinkovita pri učenju sodelovanja.



Vaja je primerna za starosti:

Vaja je primerna za vse starosti.



Posebej bodite pozorni na:

Opazujte, kako reagirajo, če se jim stolp vmes poruši, lahko jim tudi pomagate z nasveti.

Vaje sodelovanja - »leteča preproga«

Udeležence razdelite na dve skupini, pripravite dve »leteči preprogi« – lahko uporabite kakšne plakate iz nekoliko bolj čvrstega papirja, lahko sta dva kosa blaga ali pa dva kosa prta... Glede na velikost preproge določite število ljudi, ki je lahko hkrati na njej.

Povejte jim, da so se odpravili na panoramski polet z letečo preprogo, da pa sta se ti dve preprogi med letom pokvarili in ustavili, a še vedno lebdita približno 15 metrov nad tlemi. K sreči so na spodnji strani preproge napisana navodila, kako ju lahko popravijo. Preprogi naj obrnejo pod seboj, da bodo lahko prebrali navodila. Pri tem naj pazijo, da nihče ne pade z leteče preproge.

Vaja je zelo dinamična, z njo pa preverite, ali znajo posamezne podskupine v skupini med seboj sodelovati, podobno kot pri vaji »barvni kvadrati«. Naloga je namreč precej lažje rešljiva, če najprej vsi (razen enega) stopijo na eno preprogo, tisti, ki je ostal na preprogi, pa jo obrne pod seboj in potem na enak način obrnejo še drugo preprogo.



Vaja je primerna za starosti:

Ker je vaja gibalno precej zahtevna, ni primerna za najmlajše otroke – pred drugo triado je ne izvajajte.



Posebej bodite pozorni na:

Varnost – to vajo izvajajte samo na mehki podlagi.



3. VAJE ZAUPANJA

Vaje zaupanja so zadnji sklop vaj, ki jih delamo, člani skupine morajo tu zaupati ostalim članom skupine, saj vključujejo neke vrste »nevarnost« oziroma izpostavljeno okolje. Smiselno je delati čim več takšnih vaj, v katerih bodo pripravljeni sodelovati vsi v skupini. Teh vaj naj ne bi bilo preveč, smiselno jih je imeti malo manj kot tretjino.

Vaje zaupanja – »slalom slepih«

Pripravite poligon, po katerem se bodo udeleženci v parih vodili tako, da bo vodja usmerjal vodenega z glasom.

Poligon najprej prehodite skupaj z vodji, da bodo točno vedeli, kje gre pot in kakšne so naloge.

V primeru, da bi bilo vodenega potrebno zavarovati, se ga seveda lahko tudi dotaknejo oziroma zadržijo.

Vodenemu ne zavežite oči, naj samo miži – tako lahko v primeru negotovosti oči hitro odpre ali malo pokuka.

Podobna vaja je tudi »minsko polje«, kjer se morajo v parih voditi po prostoru, brez da bi stopili na mine – ki jih lahko predstavljajo barvni klobučki.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko delate z vsemi otroki, a pri mlajših postavljajte zelo preproste poligone.



Posebej bodite pozorni na:

Občutek varnosti pri vodenem – vodja naj jih spodbuja, pove naj jim, da jim gre dobro, pove naj jim, kje so, da se bodo lažje orientirali; pazite tudi na dejansko varnost – obvezno naj jih zaustavijo (primejo), če bi se premikali v napačni smeri ali bi se približevali oviri.

Vaje zaupanja – »tek skozi špalir rok«

Udeleženci naj se postavijo v dve vrsti, ki sta obrnjeni druga proti drugi. Razmika naj bo toliko, da bodo predse lahko stegnili roke.

Naloga je, da šprintajo skozi ta »špalir rok« – udeleženci naj dvignejo roke, tik preden ta posameznik steče skozi njega.

Naj resnično tečejo tako hitro, kot lahko, naj se ne skrivajo, zaustavljajo, sklanjajo... Lahko jim zastavite izziv, če uspe to narediti vsaj polovici članov skupine.

S to vajo odlično preverimo zaupanje posameznikov do skupine, hkrati pa imajo veliko možnosti, da se zavarujejo.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko delate z otroki od druge triade naprej.



Posebej bodite pozorni na:

Obe vrsti morata biti resnično poravnani, da bo dovolj prostora za tek skozi njega, naj dajo z rok zapestnice in ure; poskrbite, da resnično dvignejo roke preden nekdo priteče do njih – dobro morajo opazovati in biti zbrani.

Vaje zaupanja – »sedanje v krog«

Udeleženci naj se postavijo v krog, tako, da bodo resnično blizu skupaj. Potem naj se primejo za ramena tistega, ki je pred njimi in vsi hkrati usedejo na kolena tistega, ki je za njimi.

Usedajo naj se počasi, vi pa opazujte z nekoliko višje točke, da bodo res stali v čim lepšem krogu. Nekoliko jih tudi uredite po velikosti, da ne bodo stali tako, da sta največji in najmanjši skupaj.

Vaja je izvedljiva, če stojijo res blizu skupaj, noge, ki jih imajo na notranji strani, se morajo dotikati. Torej vsak se mora s prsti dotikati pete tistega, ki je pred njim.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko delate z vsemi otroki.



Posebej bodite pozorni na:

Vajo delajte na mehki podlagi, saj vam bo redko uspela v prvem poskusu.

Vaje zaupanja – »padajoči jajček«

V eni skupini naj bo največ 6 udeležencev. Prinesete jim nekaj penic, nekaj kosov papirnate brisače, nekaj slamic, malo vrvi, malo selotejpa in eno jajce.

Njihova naloga je, da iz dobljenih materialov naredijo zaščito, s katero bodo jajce lahko vrgli na tla z višine iztegnjene roke, brez da se razbije.

Lahko jim ponudite tudi dodatne materiale, vendar naj si jih »zaslužijo« z neko dodatno nalogo, na primer petjem.

Vaja je zelo zabavna in spodbuja tudi sodelovanje, ima pa dodani »element nevarnosti« v tem, da morajo poskrbeti, da se jajček ne razbije.



Vaja je primerna za starosti:

Vaja je primerna za otroke od tretje triade naprej.



Posebej bodite pozorni na:

Poskrbite, da boste imeli pri sebi tudi krpo in da boste lahko počistili za seboj, mnoga jajca se namreč razbijejo.

Vaje zaupanja – »padanje vznak«

Trije pari naj se postavijo drug ob drugem, roke preprimejo na način, da ustvarijo »podlago«, na katero se nekdo vznak spusti zviška.

Za temi pari stoji še nekdo, ki pomaga zavarovati glavo.

Oseba, ki pade vznak, mora pasti čvrsto (s celim, trdnim telesom), pred nalogo pa razložite tudi, koliko teže mora zadržati vsak od njih z eno roko – če na primer oseba, ki pada, tehta 60 kilogramov, mora vsak na eno roko zadržati 5 kilogramov.

S to vajo odlično preverimo zaupanje posameznikov do skupine, je pa zadnja vaja zaupanja. Ostale prikazane vaje so boljše preprosto zato, ker bo v njih sodeloval večji delež članov skupine.



Vaja je primerna za starosti:

Vajo lahko delate z otroki od tretje triade naprej.



Posebej bodite pozorni na:

Dobro prepijem v parih, da bo res dobra »podlaga«; odstranite ure, oseba, ki pade, naj odstrani tudi morebitne uhane in podobno. Padajo naj tako, da bodo njihova kolena v višini podlage iz rok – naj ne padajo z velikih višin. Delajte na podlagi iz blazin.



Sociometrična preizkušnja

Sociometrična preizkušnja

Sociometrija je tehnika, ki v svoji osnovi izhaja iz socialne psihologije in sociologije in predstavlja pogosto mersko metodo, ki se uporablja predvsem v družboslovnih znanostih. Latinska beseda »*sociabilis*« pomeni biti družaben, prijateljski, združljiv v skupine – s to metodo torej dobimo podatek o tem, koliko je nekdo družaben, oziroma kakšne so »družabne« značilnosti neke skupine. Tehnika je v svojih najbolj strogih metričnih opisih opredeljena kot »metoda za merjenje družbenih odnosov v neki skupini« (Moreno, 1951). S to tehniko želimo izmeriti družabne odnose v neki skupini (povezanost med posamezniki v skupini) in položaj vsakega posameznika v neki skupini. Z njo opredelimo, koliko je nek posameznik v skupini priljubljen ali morda iz skupine izločen, osamljen, v kolikšni meri se s člani skupine ne razume in ali se z njimi rad družijo ali ne.

Posameznik s svojim obnašanjem in značilnostmi vpliva na skupino in s tem sooblikuje celotno podobo skupine, skupina pa prav tako s svojimi značilnostmi, navadami, pravili in normami vpliva na posameznika – na njegova prepričanja, razmišljanje, obnašanje... (Jennings, 1987). Metoda je uporabna za ugotavljanje povezanosti nekega razreda ali športne skupine in je tako koristna v pedagoških znanostih, v veliko pomoč je pri ugotavljanju sociometričnih struktur skupin sestavljenih iz posameznikov, ki so na družbenem robu, a jih poskušamo v družbo ponovno vključiti (različni vzgojno varstveni zavodi, rehabilitacijske skupine...), izjemnega pomena pa je lahko tudi v športu, kjer je dobra povezanost skupine lahko ključnega pomena za uspeh in dobre trenajzne pogoje.

S sociometričnim preizkusom ugotavljamo socialno strukturo skupine, sociogram pa je grafična predstavitev preizkusa, v katerem natančno vidimo socialne strukture v skupini in položaj vsakega posameznika (Pečjak in Košir, 2008). Tako lahko poleg sociograma dobimo tudi sociometrični status vsakega posameznika in indeks kohezivnosti za celotno skupino. Na način, ki je opisan v nadaljevanju, merimo socialno kohezivnost skupine.

Izvedba sociometrične preizkušnje

Vsakemu članu skupine postavimo enako vprašanje (lahko mu pripravimo odgovorni list):

Napiši tri osebe iz skupine, s katerimi bi se najraje družil/a:

1. _____

2. _____

3. _____

»Kaj meniš, koliko članov tvoje skupine bo izbralo tebe?« _____

Takšen »sociometrični vprašalnik« predpostavlja zaprto število izbir, kjer vnaprej določimo, koliko članov skupine naj izberejo, lahko pa bi napisali tudi naj zapišejo vse člane skupine, s katerimi bi se radi družili. Odprto število izbir je nekoliko težje za obdelavo, lahko pa pride tudi do tega, da bodo v kakšnih skupinah vsi napisali skoraj vse člane, s čimer pa ne moremo dobiti uporabne oziroma realistične slike o skupini. Mnogi zato priporočajo zaprto število izbir, število članov pa določimo glede na velikost skupine. To, da so bile izbire zaprte, seveda upoštevamo pri razlagi dobljenih podatkov.

Dodano vprašanje »koliko članov skupine bo izbralo tebe« nam pomaga preveriti, koliko je posameznik samokritičen, kar nam lahko pomaga pri tem, ko poskušamo posameznika vključiti v skupino (če je osamljen) ali ko ga poskušamo uporabiti, da z njegovo pomočjo v skupino vključimo koga drugega.

Posameznik lahko izbira tudi med člani skupine, ki danes v skupini niso prisotni, a so sicer njen sestavni del – na to jih je potrebno opozoriti.

Opomba. Ker gre za del knjige, ki je namenjen praktičnim napotkom, kako izvesti sociometrično preizkušnjo, v tej prilogi nismo številčili slik in tabel.

Dobimo takšen odgovorni listek (prikazana sta primera odgovorov dveh članov skupine):

Ime in priimek: TJAŠA KALC

Napiši po vrsti tri osebe iz tvoje skupine, s katerimi bi se najraje družil/a:

1. DAŠA STRANJAR

2. ŠPELA MEDVED

3. ANA VIVODA

Kaj misliš, koliko od teh bo izbralo tebe? 5

Ime in priimek: TOMAŽ ANDREJČIČ

Napiši po vrsti tri osebe iz tvoje skupine, s katerimi bi se najraje družil/a:

1. MATEJ ŽVOLJAR

2. DOMEN PLANINŠEK

3. JURF BEC

Kaj misliš, koliko od teh bo izbralo tebe? 1

Nato pripravimo tabelo – »sociomatriko«, v kateri v vsako vrstico vnesemo ime enega otroka, mu dodamo zaporedno številko in nato te številke vnesemo tudi v stolpce.

Dodamo še tri vrstice, v prvo bomo vnesli vsoto izbir, v drugo vsoto vzajemnih izbir in v zadnjo število oseb, pripisanih sebi (v to vrstico vnašamo podatek iz zadnjega vprašanja na odgovornem listku (»Kaj meniš, koliko članov tvoje skupine bo izbralo tebe?«). Dodamo tudi stolpec, v katerega bomo vnesli sociometrični status posameznika (potem, ko ga bomo po izpolnjeni tabeli lahko izračunali).

Tabela izgleda takole (v našem primeru je sodelovalo 14 otrok) – diagonalna polja posivimo, saj sami sebe ne izbirajo:

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	<i>SSn</i>
Andrejčič Tomaž	1															
Bec Jure	2															
Bračko Petra	3															
Dolenc Nataša	4															
Gregorič Tinček	5															
Ivanšek Drejc	6															
Jaklič Jan	7															
Kalc Tjaša	8															
Ličen Tejka	9															
Medved Špela	10															
Planinšek Domen	11															
Stranjar Daša	12															
Vivoda Ana	13															
Zvoljar Matej	14															
Vsota izbir																
Vsota vzajemnih izbir																
Izbire, pripisane sebi																

Za vsakega od teh otrok potem rezultate vnesemo v tabelo po naslednjem principu:

Na listku, ki ga je izpolnjevala Tjaša Kalc, so izbrane Daša Stranjar, Špela Medved in Ana Vivoda. V tabeli tako najprej poiščemo vrstico Tjaše Kalc (v naši tabeli ima številko 8). **V to vrstico bomo vnašali njene izbire.**

Izbrala je Dašo Stranjar, pogledamo, koliko je njena zaporedna številka. Daša ima zaporedno številko 12, zato v stolpec pod številko 12 vnesemo X.

Nato je izbrala Špelo Medved, Špelina zaporedna številka je 10 zato tudi v ta stolpec vpišemo X. Ana je bila tretja na listku, njena številka je 13, zato v stolpec 13 vpišemo X.

V zadnjo vrstico pod Tjašin stolpec vpišemo tudi, koliko ostalih je menila, da bo izbralo njo – številko 5 vpišemo v vrstico »Izbire, pripisane sebi«).

V sliki je prikazano, kako naj izgleda vrstica Tjaše Kalc po opravljenem vnašanju izbir.

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	<i>SSn</i>
Andrejčič Tomaž	1															
Bec Jure	2															
Bračko Petra	3															
Dolenc Nataša	4															
Gregorič Tinček	5															
Ivanšek Drejc	6															
Jaklič Jan	7															
Kalc Tjaša	8										X		X	X		
Ličen Tejka	9															

To potem ponovimo za vsakega od otrok, ki je izpolnjeval vprašalnik. Če si ogledamo, kako bi izpolnili izbiro Tomaža Andrejčiča:

Njegova zaporedna številka je 1, zato je njegova prva vrstica in v to bomo vpisovali izbire. Matej Zvoljar je bil njegova prva izbira, zato v stolpec 14 (Matejeva zaporedna številka) vpišemo X. Domen Planinšek je bil naslednji, zato v 11. stolpec v prvo vrstico vpišemo X, v 2. stolpec pa tretji X, saj je bil Jure Bec tretja izbira.

V sliki je prikazano, kako naj izgleda vrstica Tjaše Kalc po opravljenem vnašanju izbir.

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	SSn
Andrejčič Tomaž	1		X									X			X	
Bec Jure	2															

Končna izpolnjena tabela izgleda takole:

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	SSn
Andrejčič Tomaž	1		X									X			X	
Bec Jure	2	X			X										X	
Bračko Petra	3	X								X			X			
Dolenc Nataša	4		X										X	X		
Gregorič Tinček	5	X							X			X				
Ivanšek Drejc	6							X	X			X				
Jaklič Jan	7					X	X					X				
Kalc Tjaša	8										X		X	X		
Ličen Tejka	9										X	X		X		
Medved Špela	10				X	X				X						
Planinšek Domen	11	X				X								X		
Stranjar Daša	12									X	X			X		
Vivoda Ana	13								X			X	X			
Zvoljar Matej	14	X	X								X					
Vsota izbir																
Vsota vzajemnih izbir																Vsota
Izbire, pripisane sebi		1	3	0	1	3	2	2	5	2	2	6	4	3	4	

Nato preverimo vzajemne izbire, in sicer so to izbire, kjer je oseba A izbrala osebo B, oseba B pa tudi osebo A. Vzajemne izbire nakazujejo na dobro povezanost, najlažje pa jih preverimo tako, da v polju, v katerem smo vnašali izbire, potegnemo diagonalo in preverimo, če so izbire zrcalne - te izbire označimo (obkrožimo, obarvamo...). V naši tabeli sta tako na primer zrcalni izbiri v 9. vrstici 10. stolpec in 10. vrstica 9. stolpec. Če bi delali bolj kompleksno obliko sociometrične preizkušnje in bi upoštevali tudi vrstni red izbir, pri iskanju vzajemnih izbir le-ta ni pomemben - torej, če oseba A osebo B napiše na 2. mesto, oseba B pa osebo A na 1. mesto to ravno tako upoštevamo kot vzajemno izbiro; enako, kot če bi se obe osebi druga drugo napisali na 1. mesto.

Nato preštejemo za vsak stolpec, koliko je bilo vseh izbir in nato še preštejemo označene izbire in to vpišemo v predzadnjo vrstico tabele. Sedaj bo naša tabela izgledala takole.

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	<i>SSn</i>
Andrejčič Tomaž	1		X									X			X	
Bec Jure	2	X			X										X	
Bračko Petra	3	X								X			X			
Dolenc Nataša	4		X										X	X		
Gregorič Tinček	5	X							X			X				
Ivanšek Drejc	6							X	X			X				
Jaklič Jan	7					X	X					X				
Kalc Tjaša	8										X		X	X		
Ličen Tejka	9										X	X		X		
Medved Špela	10				X	X				X						
Planinšek Domen	11	X				X								X		
Stranjar Daša	12									X	X			X		
Vivoda Ana	13								X			X	X			
Zvoljar Matej	14	X	X								X					
Vsota izbir		5	3	0	2	3	1	1	3	3	4	6	4	5	2	
Vsota vzajemnih izbir		3	3	0	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	2	Vsota: 22
Izbire, pripisane sebi		1	3	0	1	3	2	2	5	2	2	6	4	3	4	

Sedaj se lahko lotimo izračuna sociometričnega statusa posameznika. Le-ta nam pove, koliko je nekdo v skupini priljubljen - višji, kot je njegov status, bolj je priljubljen.

Sociometrični status posameznika

$$SS_n = 1 + \frac{\sum \text{izbir} - M \cdot \text{izbir}}{N - 1}$$

M – (povprečno) število izbir
(izbire, ki jih je imel posameznik
na voljo)

N – število udeležencev preizkusa

M je v našem primeru 3, saj so izbirali vsak po 3 člane skupine, suma izbir pa je prikazana v prvi vrstici takoj pod imeni pripadnikov skupine.

$SS < 0,90$ nizek sociometrični status

$0,90 \leq SS \leq 1,19$srednji sociometrični status

$1,19 < SS$visok sociometrični status



Te številke veljajo za skupine med 20 in 30 posameznikov, za manjše ali večje skupine so opredelitve statusov nekoliko drugačne.

Tako lahko v zadnji stolpec izračunamo še SS_n , vidimo, da je sociometrični status Tomaža Andrejčiča 1,15 ($1 + ((5 - 3) / 13)$), Jureta Beca 1,00 in tako naprej...

Naša tabela je sedaj popolna in izgleda takole:

<i>Ime in priimek</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	<i>SSn</i>
Andrejčič Tomaž	1		X									X			X	1,15
Bec Jure	2	X			X										X	1,00
Bračko Petra	3	X								X			X			0,77
Dolenc Nataša	4		X										X	X		0,92
Gregorič Tinček	5	X							X			X				1,00
Ivanšek Drejc	6							X	X			X				0,85
Jaklič Jan	7					X	X					X				0,85
Kalc Tjaša	8										X		X	X		1,00
Ličen Tejka	9										X	X		X		1,00
Medved Špela	10				X	X				X						1,08
Planinšek Domen	11	X				X									X	1,23
Stranjar Daša	12									X	X			X		1,08
Vivoda Ana	13								X			X	X			1,15
Zvoljar Matej	14	X	X								X					0,92
Vsota izbir		5	3	0	2	3	1	1	3	3	4	6	4	5	2	
Vsota vzajemnih izbir		3	3	0	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	2	Vsota: 22
Izbire, pripisane sebi		1	3	0	1	3	2	2	5	2	2	6	4	3	4	

Indeks kohezivnosti - z njim preverimo, kako je naša skupina medsebojno povezana

$$I_k = \frac{\sum \sum \text{vzajemnih_izbir} / 2}{\sum_{\max} \text{vzajemnih_izbir}} \quad \sum_{\max} \text{vzajemnih_izbir} = \frac{M_{\text{izbir}} * N}{2}$$

Suma sume vzajemnih izbir je številka, ki se nahaja v prostoru med dvema črnima kvadratkoma, v katerega smo sešteli vse vzajemne izbire v skupini – prikazan je v naslednji sliki.

Vsota: 22

$I_k < 0,40$šibka povezanost

$0,40 \leq I_k \leq 0,60$srednja povezanost

$0,60 < I_k$visoka povezanost



Tudi te številke veljajo za skupine med 20 in 30 posameznikov, za manjše ali večje skupine so opredelitve povezanosti nekoliko drugačne.

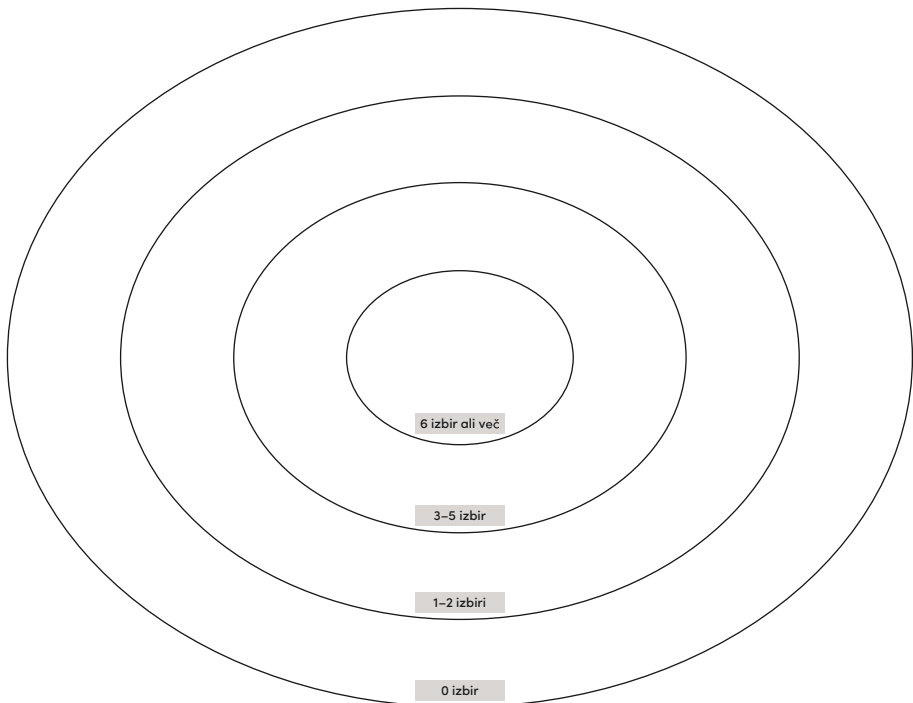
V našem sociogramu je maksimalna vsota vzajemnih izbir $(3 * 14) / 2$, torej 21, Indeks kohezivnosti pa $(22/2) / 21$, torej 0,52. Ta indeks predstavlja srednjo povezanost.

Sociogram

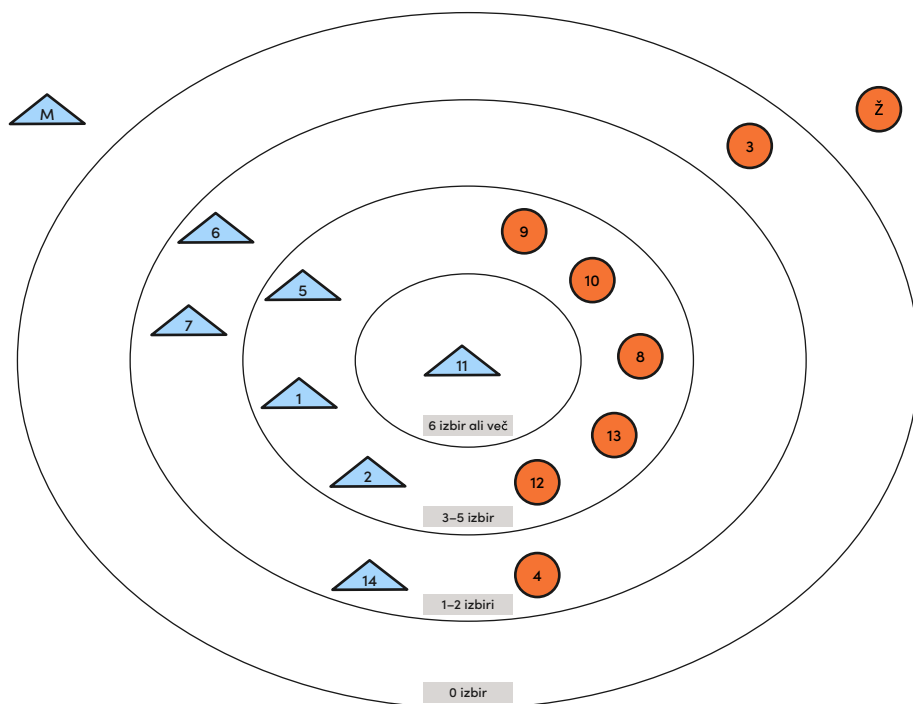
Nato se lahko lotimo sociograma, ki je grafični prikaz skupinskih odnosov. Zanj si pripravimo neke vrste »tarčo«, v njem posameznike v kroge vnašamo glede na število izbir, ki so jih dobili (ne vzajemnih izbir, le izbir) in sicer po naslednjem sistemu od zunaj navznoter:

1. krog (zunanji krog) – 0 izbir (osamljeni posameznik)
2. krog – 1 ali 2 izbiri
3. krog – 3 do 6 izbir
4. krog (notranji krog) – 7 ali več izbir

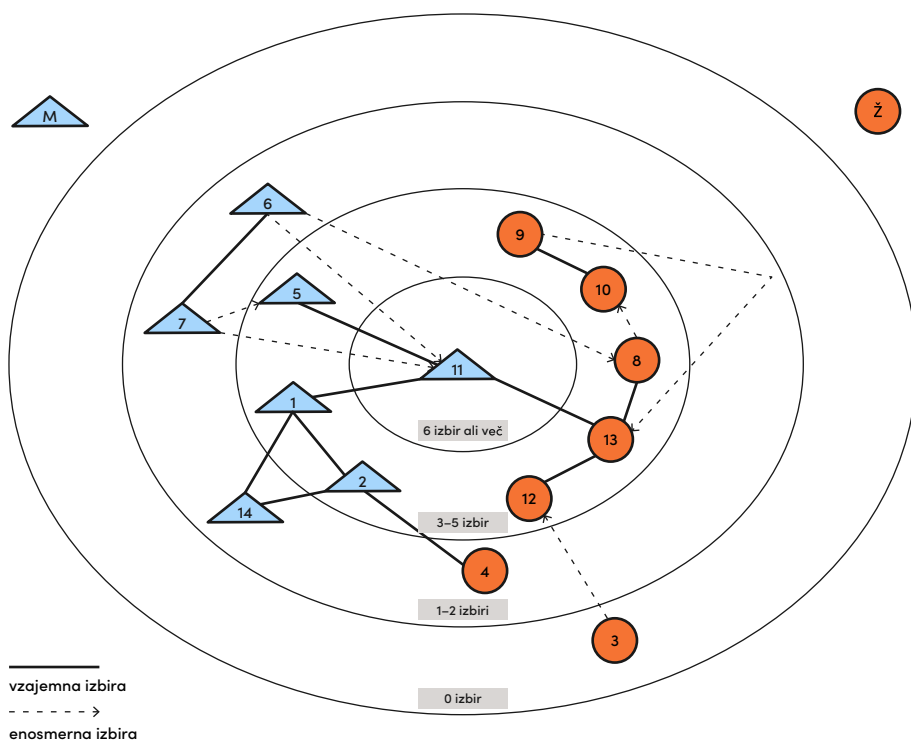
Tudi tokrat so te številke predvidene za skupino približno med 20 in 30 člani, za manjše skupine prilagodimo in zmanjšamo izbire – tako smo za naš primer uporabili 6 izbir za notranji krog in 3 do 5 izbir za naslednji krog.



Nato vanj vnesemo (najprej naključno) posameznike v ustrezne kroge, pri tem moškim pripišemo trikotnik, ženskam pa krog, spleta se jih vnašati vsake v svojo polovico kroga. V krog oziroma trikotnik vnesemo tudi številko posameznika, ki ga ta lik predstavlja – v krog, ki predstavlja Špelo Medved, tako vpišemo številko 10. Naš osnutek sociograma izgleda takole:



Nato začnemo vnašati izbire, vzajemne izbire potegnemo s celo črto, enosmerne pa s črtkano, ki ji seveda dodamo puščico, ki nakazuje smer – številka 6 je izbrala številko 8 (enosmerna izbira), zato v smeri od trikotnika s številko 6 proti kroglcu s številko 8 naredimo puščico. Pri izbirah si zopet pomagamo s tabelo, ki smo jo prej izpolnili, na primer za Tjašo Kalc (številka 8) naredimo celo črto do kroglca s številko 13 (in črtkani črti s puščicama proti kroglcema s številčkama 10 in 12, če bi vrisovali vse enosmerne izbire). Morda bo potrebnih nekoliko več poskusov, da se bodo strukture jasno pokazale in da ne bo prevelike zmede v sociogramu, vendar iskanje ustrezne pozicije za posameznika hitro pride v kri in zmeda je navadno le trenutna. Črte naj se ne bi križale, ker pa je to zaradi velikosti skupine včasih težka naloga, se tega pravila zagotovo držimo pri vzajemnih izbirah, malo bolj ohlapno pa to pravilo pustimo za enosmerne izbire. Predlagamo, da najprej vrišemo vzajemne izbire, nato pa dodajamo potrebno število enosmernih izbir. Zaradi večje preglednosti poskušamo tudi enosmerne izbire risati čimbolj ravne, vsekakor pa moramo ravne narisati črte, ki predstavljajo vzajemne izbire. Naš sociogram tako na koncu izgleda takole:



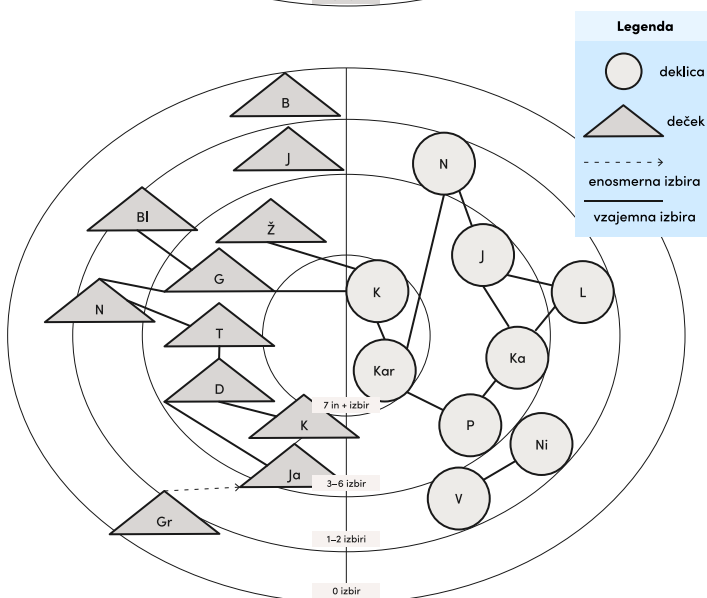
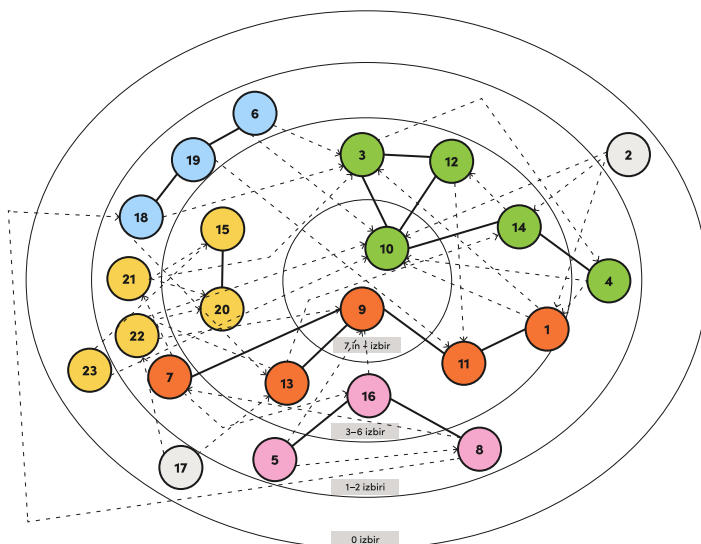
V sociogramu navadno lahko najdemo nekatere tipične strukture, nekatere so zaprte (par, trikotnik, krog, kvadrat), nekatere pa bolj odprte (veriga, y, zvezda...). V našem sociogramu imamo tako dva para, en trikotnik, en y, ki se povezuje z verigo in tako naprej.

V sredini je navadno vodja skupine, pri nas je to Domen s 6 izbirami (če jih je več, so navadno zadolženi za različne segmente delovanja skupine, na primer eden za počutje in vzdušje, eden za »strokovnost«...). Posamezniki, ki so osamljeni, se nahajajo v zunanjem krogu in si je potrebno ogledati, kateri strukturi bi lahko takšnega posameznika priključili, najlažje navadno k eni od odprtih struktur. Včasih je smotno tudi kakšne izrazito zaprte strukture priključiti kakšni manj zaprti skupini, najbolj zaprta struktura je navadno par. Priključevanje je najlažje na podlagi izraženih preferenc, torej na podlagi enosmernih izbir osamljenih posameznikov ali članov zaprtih struktur. V skupinah, ki so mešane po spolu, je tudi dobro, da je kakšna povezava (dvosmerna) med moškim in žensko ali pa moško in žensko skupino, saj tako preprečimo, da skupina ne razpade na dva dela. Namen izvajanja sociometrične preizkušnje je lahko tudi preprečevanje nastanka podskupin, v športu lahko tudi izbira kapetana. Pri vrisovanju enosmernih izbir se lahko odločimo, ali bomo vrisali vse, ali pa le tiste ključne, ki jih potrebujemo za priključevanje nepovezanih članov ali struktur. V prikazanem sociogramu so tako vrisane le tiste enosmerne izbire, ki jih potrebujemo za načrtovanje povezovanja skupine, takšen sociogram je lahko bolj pregleden.

Naši prvi poskusi izboljševanja skupine bi tako šli v smeri priključevanja para 6 – 7 (Drejc in Jan) k »y strukturi« 1, 5, 11 in 13 (Tinček, Domen, Tomaž in Ana). Z Domnom se namreč želita družiti tako Drejc kot Jan, Jan pa se želi družiti tudi s Tinčkom. Potem bi poskusili priključiti Petro (številka 3) k verigi, na kraju katere je Daša, zadnja smiselna naloga pa bi bila priključiti par Tejke in Špele (9 in 10) k tej isti verigi, saj obstajajo enosmerne povezave v obe smeri. V kolikor izboljševanje skupine ne bi vodilo v boljše odnose, se splača ponovno pogledati sociogram in morda vrisati še kakšno (ali pa kar vse) enosmerne izbire.

V športu je dobro vedeti, da bo trener na skupino najlažje vplival, če bo vplival na vodjo ali pa kakšnega člana dobro povezane centralne strukture.

Primeri sociogramov v nadaljevanju predstavljata najprej slabo povezano skupino, v kateri je veliko podskupin (ki so zaradi večje preglednosti obarvane z istimi barvami), v drugem pa dokaj dobro povezano skupino – ta dva primera sta sicer predstavljena tudi že v osnovnem delu poglavja, zato ju na tem mestu ne razlagamo podrobneje.



Pa veliko zabave ob ugotavljanju in izboljševanju skupinskih struktur!

Viri

Jennings, H. H. (1987). *Sociometry in group relations - 2nd ed.* Greenwood.

Moreno, J. L. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society: An approach to a new political orientation.* Beacon House.

Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije - izbrane teme.* Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

V SKUPINI POTEKAJO NEKATERI ZNAČILNI PROCESI

→ **STRUKTURA**: interakcije so organizirane, struktura je stabilen vzorec odnosov

VLOGE določajo pričakovano vedenje – lahko govorimo o klasičnih vlogah.

g: FORMALNI VODJA: trener – ima pregled

Ω: OPONENT ALFA: uveljavlja se z uporabo, nasprotnimi stališči

α: VODJA: član skupine, največji vpliv na čustveno klimo

β: ČLAN, ki se uveljavlja z znanjem in argumenti, svetovalec vodji

Y: ČLANI, ki so solidarni z grupo, nimajo večjega neposrednega vpliva

IDENTITETA: člani skupine sebe in druge posameznike v skupini zaznavajo kot člane skupine

CILJI: vsaka skupina obstaja z razlogom – družijo se za doseganje skupnih ciljev

KOHEZIVNOST (povezanost) SKUPINE:

Moč vezi, ki povezuje člane, enotnost skupine, občutek privlačnosti za posameznega člana.

→ SOCIALNA

→ STORILNOSTNA
(tekmovalna, delovna ...)
kohezivnost

PRAVILA:

veljajo za vse člane skupine

→ SPLOŠNA

→ VEZANA NA VLOGO

SKUPINSKE NORME

so NENAPISANA PRAVILA, ki jih postavi skupina.

– pomenijo tudi podrejanje in s tem tudi skupinski / socialni pritisk

Sredstva prepričevanja (prošnja, nasvet, priporočilo)

Sredstva prisile (nagrada, objuba, grožnja, kazen)

SKUPINA

=
sklop posameznikov, ki so v odnosu z drugimi, kar jih privede do določene stopnje medsebojne odvisnosti

SKUPINE DELIMO NA:

- NESTRUKTURIRANE skupine nastajajo na osnovi prostorske bližine: – niso organizirane – ni strukture, položajev in delitev vlog – obstajajo le kratek čas
- STRUKTURIRANE SKUPINE

3 ZNAČILNOSTI VSEH SKUPIN

- Določeno število oseb
- Med člani povezanost
- Medsebojni vpliv članov

Vključevanje v skupine - zadeva vsakega posameznika

V športu so skupine **DOLOČENE** - večja potreba po prilagajanju, pogostejše so težave v samem izhodišču.

→ **POSAMEZNIK** v skupini zadovoljuje svoje interese in potrebe

→ **SKUPINA** pa vpliva na stališča, aktivnosti in vedenje članov

MEHANIZMI SOCIALNE INTERAKCIJE



IMITACIJA:

- obstoj modela
- glavni model so starši

SUGESTIJA:

- vlivanje idej, stališč v prejemnika - lahko tudi brez racionalnih argumentov
- npr. hipnoza (vplivanje idej, ker sploh ne dvomimo, da ni res)
- npr. vera (ni racionalnih argumentov)

SIMPATIJA IN ANTIPATIJA:

- emocionalna pripadnost ali odbojnost do skupine

IDENTIFIKACIJA:

- na zavednem in nezavednem nivoju
- samopodoba v veliki meri oblikuje naše okolje

SOCIALNI PRITISK:

- občutek svojvrstne nevarnosti, če se ne podreajo skupnim pravilom in normam
- kaj je sprejeto za pozitivno in negativno je odvisno od skupine

FACILITACIJA IN INHIBICIJA:

- olajševanje ali zaviranje dejavnosti zaradi članstva v skupini



1. FAZA VZAJEMNEGA POVEZOVANJA (FORMING)

- Medsebojno povezovanje, zadržanost, previdnost
- VLOGA VODJE: predstaviti namen skupine, zagotovi varnost članov in strukturo, člani skupine so odvisni od vodje - izraziti se mora kot močan vodja
- MEJA SKUPINE: zaprta navzven
- MEJA POSAMEZNIKOV: odprte - opazujejo kaj imajo skupnega, kaj jih združuje (identifikacija)
- Pokaže se kandidat za „ α vlogo“ (vodje)

2. FAZA KONFLIKTOV (STORMING)

- Ugotovitev individualnih razlik (diferenciacija)
- Pride do konfliktov - nujni za oblikovanje strukture skupine
- Možni odpori do skupine in njenih zahtev
- VLOGA VODJE: "prestati izziv" drugačnosti, iskanje boljšega vodje
- MEJA SKUPINE: zaprta navzven
- MEJA POSAMEZNIKA: zaprte - ukvarja se z ugotavljanjem svoje drugačnosti
- Potrdi se „ α “, pojavi se „ ω vloga“ (nasprotnik)



**STOPNJE
RAZVOJA
SKUPINE**

3. FAZA KOHEZIVNOSTI IN NORMIRANJA (NORMING)

- Močno povezovanje, norme (pravila), stabilizacija vlog, medsebojno prilagajanje, razjasnitev namena skupine
- Dobro sodelovanje, zaupanje, ni konfliktov
- Možnost nastrojenosti proti drugim „mi smo boljši kot vi“
- Egocentrizem in predsodki do drugačnosti
- VLOGA VODJE: izpostavi namen, vloge in pravila, ter preverja razumevanje, deluje kot svetovalec
- MEJA SKUPINE: zaprta
- MEJE POSAMEZNIKA: odprte - medsebojno intenzivno sodelovanje
- „Pokaže se, kdo bo v vlogi ž (svetovalec)“

4. FAZA VZPOSTAVITVE FUNKCIONALNIH ODNOSOV (PERFORMING)

- Vloge skupine članov so funkcionalne in fleksibilne, samostojno delovanje, odločanje brez nadziranja
- Medsebojne razlike sprejemajo in koristno uporabljajo
- Lahko pride do konfliktov - jih znajo rešiti
- Delovanje po racionalnem, logičnem principu in ne več po emocionalnem
- VLOGA VODJE: spremlja napredek, spodbuja neodvisnost in samozavest članov, pusti, da sami rešujejo probleme
- MEJE SKUPINE: odprte
- MEJE POSAMEZNIKOV: odprte



5. FAZA ODLAGANJA (ADJOURNING)

- Poveča se naklonjenost do vodje in članov
- VLOGA VODJE: povzame dosežke, izpostavi prispevke posameznikov, pohvali, organizira zaključek

STILI VODENJA

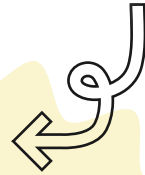
→ AVTOKRATIČNO VODENJE

- Sami si izberemo info., "to pa to bomo naredili".
- Lahko je dobro vodenje, če je uporabljeno v pravem trenutku
- Če je ves čas tako vodenje se lahko poruši socialno - psihološka klima (rušenje samozavesti, lastnega mnenja, počutje manjvrednosti)
- Pozitivna lastnost: v kritičnih stanjih daje varnost
- Moč legitimnosti, kaznovanja in nagrajevanja
- Povezujemo ga z nasiljem, vendar to ni res, da se ga izvajati vljudno

→ DEMOKRATIČNO VODENJE

- Ljudje se počutijo sprejete, upoštevane (stabilna čustvena klima)
- Vodja se pogovarja
- Soodločanje
- Vendar neprestano demokratično vodenje ni v redu
- Moč ekspertnosti, informacije in referenčna moč

Najboljše vodenje = AVTOKRATIČNO - DEMOKRATIČNO vodenje (obravnavamo ga tudi kot vedenje)



SOCIALNA MOČ IN VPLIVANJE

VODILA na podlagi teoretičnih vidikov socialne moči:

- Z učenci/športniki se je potrebno pogovarjati
- Potrebno je podajati veliko informacij
- Bodimo zgled!
- Nagradujemo uspešne izvedbe aktivnosti in čim manj kaznujemo – razmerje močno v smer nagrade
- Izpolnimo obljube, ki jih dajemo
- Vedno se izobražujemo – da bomo lahko vir relevantnih informacij

1. sklop moči – AVTOKRATIČNO VODENJE

- kratkotrajen vpliv
 - negativna čustva ali preveč čustev
 - malo aktivnosti vodenega
 - pogosto ima lahko negativen vpliv
- MOČ NAGRAJEVANJA: bonus točke, predroki za sodelujoče, pohvala, materialna nagrada
- MOČ PRISILJEVANJA/KAZNOVANJA: podaljševanje ure, ker nisi sodeloval ne velja tisto, kar smo se dogovorili, profesorica učenca pošlje iz učilnice
- MOČ LEGITIMNOSTI: Milgramov in Zimbardov poskus

2. sklop moči – DEMOKRATIČNO VODENJE

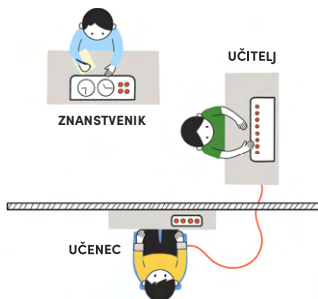
- dolgotrajni vpliv
 - pozitivna čustva in veliko razmisleka in s tem veliko aktivnosti vodenega
 - vpliv navadno pozitiven
- REFERENČNA MOČ: postaneš nekomu vzornik (zagotavljaš točnost, kaj počneš, kaj nosiš)
- MOČ EKSPERTNOSTI: svoje odločitve argumentiramo, vemo, kaj je treba narediti in zakaj, pokažemo drugim veliko znanja
- pomemben je nosilec info.
- MOČ INFORMIRANOSTI: pomembna vsebina info., ne pa kdo to informacijo poda (radio, radar...)



MILGRAMOV POSKUS

= Niz socialno-psiholoških poskusov z začetkom 1963

- Poskus se je začel tri mesece po začetku sojenja nacističnemu vojnemu zločincu Adolfu Eichmannu v Jeruzalemu.
- Milgram je nameraval s poskusom pridobiti odgovor na vprašanje: "Ali je možno, da so Eichmann in milijon njegovih sokrivcev v holokavstu, le sledili ukazom?"
- Milgram je pričakoval, da se bodo priče pokesale in obžalovale, vendar so gledalci in tožilci dobili zelo hladne in nepričakovane odgovore – zato se je odločil za poskus.
- V časopis je dal oglas za ljudi, ki bodo sodelovali v eksperimentu (ni želel imeti študentov – imel je uradnike, gradbenike, trgovce...).
- Poskusi so merili pripravljenost udeležencev ubogati avtoriteto, ki jim je ukazala, naj storijo dejanje, s katerim kršijo lastne moralne norme.
- Udeleženci poskusa so bili učitelji, ki so preverjali "znanje učencev".
- Za vsak napačen odgovor je učitelj moral z elektrošokom stresti učenca.
- Učiteljem so pred poskusom dejali, da elektrošok ne škoduje ljudem.
- Učitelj je verjel, da je učenec prejemal resnične elektrošoke – v resnici so bili predvajani posneti glasovi.
- Stopnjevanje šokov ob zaporednih kaznih (do 450V).



**Moč
LEGITIMNOSTI**

REZULTATI : KDAJ SO ODNEHALI?

- S stresanjem je večina kandidatov vztrajala do konca – 26 od 40
- Stresali so jih do 450 V
- Ponovitev poskusa daje podobne rezultate, tudi 50 let kasneje (v šolah)
- Številni etični pomisleki
- 3 razlage: konformizem, delo po navodilih, mnenje "eksperta".

ZIMBARDOV SIMULIRANI ZAPOR (1971)

- Simuliran zapor
- 70 kandidatov, ki so jih podrobno pregledali in jih med njimi 24 obdržali
- Naključno razdelili na polovico: zaporniki in pazniki
- Udeleženci poskusa so bili na dan plačani 15 \$
- 18 jih je sodelovalo, 6 jih je bilo na čakanju
- NACRT: 14 dnevna simulacija obnašanja v zaporu, številni svetovalci

POGOJI SIMULACIJE:

- Obnašanje paznikov: štetje, sklece, nočno zbujanje
- Že v 36. uri poskusa zapornik doživi čustvene težave
- Jutro 2. dne: upor, grobo zatrti - samica, vzeli obleke, psihološki pritisk (dodatni privilegiji za najbolj mirne zapornike - vrnili uniforme, postelje, dovolili umivanje zob...)
- Vživetje je bilo zelo zelo resno, niso dovolili uporabe stranišča (vedra - niso dovolili izprazniti)
- 6. dan morajo prekiniti študijo:
 - > 2 razloga: rastoče nasilje, podoktorska študentka se pritožila, da je ravnanje nehumano (kasneje se je poročila z Zimbardom)
- Pogovori po eksperimentu, počutje udeležencev (zaporniki imeli veliko čustvenih težav)



KDAJ BI MORALI KONČATI?

• ZIMBARDO:

takoj, ko so kršili človekove pravice
(po 1. noči, ko so jih začeli zbuhati,
dajati v samice, jim dajali sklece - takoj,
ko je 1. zapornik doživel živčen zlom)

• MILGRAM:

takoj, ko so udeleženci rekli, da želijo končati

KOMUNIKACIJA





V tem poglavju boste spoznali:

- glavne značilnosti komunikacije;
- osnovno shemo komunikacije;
- pomen neverbalne komunikacije in posameznih kanalov le-te;
- navodila za uspešno sporočanje;
- tehnike za izboljšanje komunikacije.



Komunikacija pomeni pogovor, sporočanje, pomeni izmenjavo misli, čustev, stališč in informacij med ljudmi. Med posameznimi tehnikami si bomo ogledali aktivno poslušanje in »jaz« stavke. Del poglavja je namenjen tudi navodilom, kako komunicirati, kadar pride do konfliktov in načine, kako komunicirati tako, da ne poslabšamo situacije – predstavili bomo postopek deeskalacije. Predstavili bomo tudi tehniko reševanja problemov in metodo 6 klobukov, ki nam ob dobri komunikaciji lahko pomagata pri iskanju rešitev in dobri komunikaciji v skupinah.

Za ogrevanje lahko začnemo s preprosto vajo »nekomuniciranje«, ki jo naredite v paru z nekom.

Vaša naloga je, da prvo minuto »nekomunicirate« s svojim parom. Kako si to predstavljate, je vaša stvar, vaš partner pa ima v tej minuti nalogo, da vas na kakršenkoli način pripravi do komunikacije.

Potem vlogi še obrnita.

V vaji odgovorite na naslednja vprašanja:

- *Kaj ste si predstavljali pod nekomuniciranjem – kaj ste delali?*
- *Kaj ste delali, da bi vzpostavili stik s sogovornikom?*
- *Katera vloga vam je bila težja - komunicirati z nekom, ki poskuša nekomunicirati ali biti v vlogi tistega, ki »nekomunicira«?*



Hitro boste ugotovili, da v komunikaciji navidezno preprosta naloga postane zelo zahtevna in da »nekomuniciranje« preprosto ni mogoče, če smo v stiku z drugo osebo.



Komunikacija

Proces izmenjave misli, čustev, stališč in informacij med ljudmi, ki vključuje tako verbalne kot neverbalne elemente. Je sporočanje v najširšem možnem pomenu, hkrati pa pojav, s katerim se srečujemo na vsakem koraku. Omogoča usmerjanje in razumevanje v socialnem okolju.

Komunikacija je pri ljudeh strategija za preživetje, jok je pravzaprav edino, s čimer smo opremljeni ob rojstvu za vzpostavljanje stika z drugimi okrog nas, torej z našim socialnim okoljem. Zato je to tema, ki jo moramo dobro razumeti, če smo v vlogi nekoga, ki poučuje – pa naj bo to v šoli kot učitelj ali pa v športnem okolju kot trenerji.

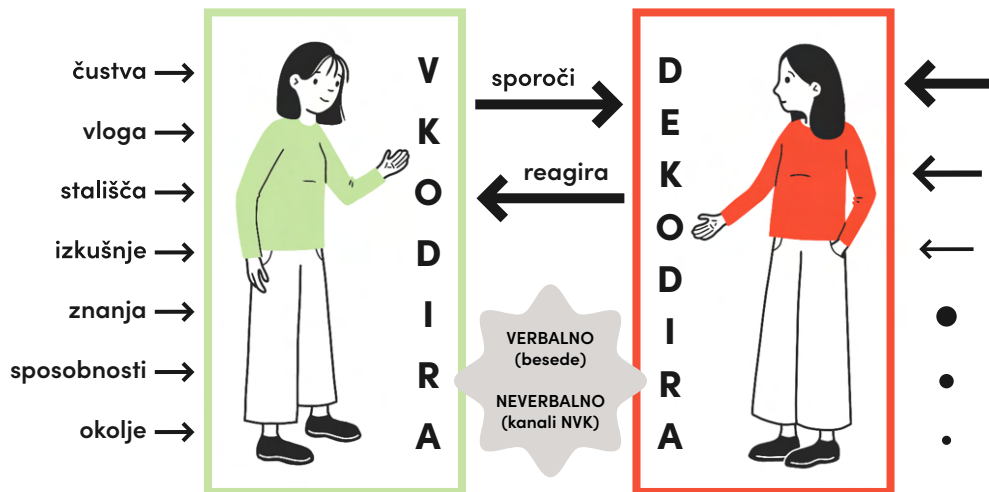
Najprej pogledjmo, kaj pravzaprav razumemo pod pojmom komunikacija. Beseda izhaja iz latinskega glagola *communicare* – sporočiti. Gre torej za sporočanje v najširšem možnem pomenu besede in je pojav, s katerim se srečujemo na vsakem koraku.

Dogovarjanja, pogovorov, izmenjave različnih sporočil je v športnem okolju ogromno. Trener in športni pedagog morata povedati, kakšne so naloge, prejemniki teh navodil morajo sporočiti, ali jih razumejo in tako naprej. Komunikacija ima nekatere značilnosti, ki jih bomo lažje razumeli, če dobro razumemo **osnovno komunikacijsko shemo**.

Slika 13
Osnovna komunikacijska shema

ZAČETEK:

potreba po sporočanju, komuniciranju + želja slišati



Kompleksnost komunikacije ponazorimo z zgornjo shemo, v kateri so vsi ključni komunikacijski elementi in ki kaže na to, kako veliko je število dejavnikov, ki vplivajo na izmenjavo sporočil med dvema oseba (Kajtna, 2006).

Starejše teorije so govorile o tem, da se komunikacija začne, ko ima nekdo potrebo po sporočanju, vendar mislimo, da se bomo strinjali, če rečemo, da je takšna komunikacija lahko zelo enosmerna, če pri sogovorniku ni tudi želje slišati to sporočilo. Zato je motivacija za komunikacijo precejšnjega pomena.

V shemi imamo prikazana dva sogovornika, ki sta obarvana vsak v svoje polje. Verjetno ste že slišali, da naj bi ob vstopu v neko situacijo vse ostale stvari »pustili pred vrati«. To je zelo težko, saj na nas v vsakem trenutku vpliva ogromno različnih dejavnikov. Tako je 7 ključnih dejavnikov, ki vplivajo na komunikacijo, prikazanih s puščicami na levi strani sheme.

- Na nas ves čas vplivajo **čustva** – drugače se pogovarjamo, kadar smo dobre volje kot, kadar smo žalostni; če smo jezni, je komunikacija pod ogromnim vplivom te jeze.
- Drugi dejavnik, ki na nas vpliva, je naša **vloga**. Tako se profesor drugače pogovarja s študentom, ki si pride ogledat izpit, kot recimo s člani svoje družine. Tisti, ki je v vlogi vodje, je bolj zadolžen za komunikacijo, pozorneje jo mora spremljati in jo tudi usmerja.
- Tudi **stališča** vplivajo na komunikacijo – če se naša stališča ujemajo s stališči naših sogovornikov, bo ta komunikacija lahka in verjetno zelo prijetna. Vplivajo tudi **izkušnje**, ki jih imamo - učitelji in trenerji imamo vedno več izkušenj kot učenci, zato je naša naloga te izkušnje učinkovito prenašati naprej. Kmalu pa boste spoznali, da dlje kot delujemo, bolje vemo, kako je potrebno nekaj sporočiti. Podobno je z našim **znanjem**. Več, kot vemo na primer o razvoju posameznika in razvoju gibanja, lažje bomo prenašali informacije o športnih vsebinah, saj bomo znali informacijo povedati starostni stopnji prejemnikov primerno.
- Vpliv imajo tudi **sposobnosti** oseb, vključenih v pogovor – tako en otrok zelo hitro razume neko navodilo in ga zna pravilno izvesti, medtem ko drug otrok še po mnogih poskusih ne razume navodila pravilno in je potrebno komunikacijo prilagajati tudi sposobnostim.
- Nenazadnje pa vpliva tudi **okolje**. Urejeno okolje, z dobrimi pogoji, ustreznimi pripomočki in podobno bo omogočalo nemoteno delo, medtem ko bomo ob neurejenem okolju verjetno hitro postajali slabe volje, kar bo spet vplivalo na našo komunikacijo.



In ne pozabimo – vsi ti dejavniki ne vplivajo le na nas, ampak tudi na našega sogovornika ali sogovornike, če jih je več. Ko torej vstopimo v komunikacijo, nismo neodvisni od vsega, kar se je prej dogajalo in je pozornost na samo dogajanje v komunikaciji ključna.

Naše sporočilo najprej obstaja znotraj nas – v naših mislih, občutkih... Zato ga moramo najprej preoblikovati v nekaj, kar bodo naši sogovorniki lahko zaznali. Temu procesu rečemo **vkodiranje** – torej sporočilo preoblikujemo v besede ali pa neverbalna sporočila (Kajtna, 2006). Neverbalno naj bi se prenašala predvsem čustva, stališča ter odnosi, verbalno, torej z besedami, pa le informacije. Ko torej pokažemo nek neverbalni znak ali povemo kakšen stavek, to sporočilo potuje do našega sogovornika, on pa ga poskuša **dekodirati** – razumeti. Tako bo mahanje z roko sogovornik razumel kot pozdrav, besede »ne smeš« pa kot prepoved. Potem tudi sogovornik vkodira svoj odziv in reagira na naše sporočilo, kar se potem dogaja nepretrgoma, vse dokler smo v stiku s to osebo.

Vidimo, da je že komunikacija med dvema osebama zelo zahtevna, če pa sedaj upoštevamo situacijo učitelja ali trenerja, ki se lahko pogovarja s celo skupino – pri tem na vsakega od njih vplivajo čustva, vloga, stališča in tako naprej. Vsak vkodira lastna sporočila in dekodira sporočila sogovornikov in vse skupaj postane še toliko težje. Zato je za učinkovito delo zares potrebno dobro poznavanje komunikacije in obvladovanje komunikacijskih spretnosti.

Vkodiranje in Dekodiranje

Proces, pri katerem pošiljatelj preoblikuje (vkodira) svoje misli in občutke v besede ali neverbalna sporočila, ki jih prejemnik nato interpretira (dekodira), razume in nanje odgovori.



Neverbalna komunikacija

Pomen neverbalne komunikacije je precejšen – avtorji menijo, da kar 70 odstotkov vse izmenjave sporočil poteka prek neverbalne komunikacije, zato se bomo najprej podrobno posvetili tej obliki komunikacije. Zanimiva je izjava, v kateri Michael Argyle, velik raziskovalec neverbalne komunikacije, enak pomen kot vsebini pripiše načinu, kako je vsebina sporočena. Navaja namreč, da z besedami prenašamo le 7 odstotkov sporočila, z načinom verbalnega izraza, z glasom, intonacijo 38 odstotkov, z izrazom obraza in telesno govorico pa 55 odstotkov (Argyle, 2013). Razlike med verbalnim in neverbalnim so res številne, dodatni oteževalni dejavnik je tudi, da tako razumevanje kot reagiranje na neverbalna sporočila potekata zelo avtomatsko in neposredno (Ule, 2005). **Dekodiranje sporočil z izraza na obrazu je skoraj nezavedno**, za razumevanje verbalnih sporočil pa potrebujemo več časa, kot tudi za oblikovanje ustreznega odgovora nanje. Neverbalna sporočila bolje služijo sporočanju osebnih občutkov in čustev, medtem ko verbalni govor bolje prenaša sporočila o zunanjem svetu ter napotke za ravnanje. Brez uporabe neverbalne komunikacije bi bilo sporazumevanje mnogo bolj revno, verbalni izkaz pa bi bil enoličen skupek zlogov in besed. Ne moremo govoriti, ne da bi spreminjali višino ali jakost glasu, pri govorjenju ne moremo biti brez izraza na obrazu in ne moremo govoriti, ne da bi vsaj za kratek čas zadržali pogled na sogovorniku...

Človekovi neverbalni komunikacijski znaki so **povezani z učenjem**, nanje poleg podedovanega vpliva tudi kultura, trenutna situacija, izkušnje in dražljaji, na katere oseba reagira. Tako imajo lahko podobni gibi v različnih kulturah različen ali podoben pomen (npr. rokovanje, poljubljanje ...), o čemer nekoliko več kasneje.

Pomen neverbalnih sporočil vidimo tudi iz situacij, kjer si verbalno in neverbalno nasprotujeta. Argyle (2013) je v raziskavi ljudem predvajal videoposnetek neusklajenega sporočanja verbalnih in neverbalnih sporočil - oseba je z izjavami dajala vtis dominantnosti, neverbalno pa je sporočala ravno nasprotno, negotovost in nesamozavestnost z nervoznim smehom, sklonjeno glavo in prehitrim govorom. Potem je predvajal tudi obrnjen primer, verbalno so osebe na posnetku izražale podrejenost in nemoč, neverbalno pa suverenost. V obeh primerih so si gledalci ustvarili vtis na podlagi neverbalnih sporočil. Lahko torej rečemo, da bolj sledimo temu, kar nam sporoča neverbalni kanal, če sta si obe obliki komuniciranja nasprotujoči – tako si pogosto pomagamo s telesnimi gibi in z držo, da bi druge prepričali v resnost svojih dejanj.



Neverbalna komunikacija

Oblika komuniciranja, ki poteka preko telesne govorice, obrazne mimike, intonacije glasu in drugih nebesednih izrazov. Prenaša večino čustvenih in osebnih informacij ter pogosto prevlada nad verbalnim sporočilom, kadar sta neusklajena.

Za uvod v neverbalno komunikacijo pa lahko rešite kratek test, v katerem boste preverili, kako dobri ste v prepoznavanju nebesedne komunikacije.

Test nebesedne komunikacije

Povežite geste na levi z ustreznim pomenom na desni strani tabele in nato preverite v rešitvah. Naj opozorimo, da ti izrazi veljajo večinoma, včasih pa jih je treba brati v širšem kontekstu. Npr. prekrižane roke med poslušanjem predavanja lahko pomenijo več različnih stvari – vse od nestrinjanja pa do popolne pozornosti (Martens, 2012).

GESTA	POMEN
1. dotikanje, vlečenje svojega ušesa	A. zmedenost, zbeganost, osuplost
2. manemo si roke, drgnemo dlani	B. žalost, potrtnost
3. roke prekrižamo čez prsni koš	C. superiornost
4. praskanje po glavi	D. želja po prekinitvi
5. sede na stolu, dlani so sklenjene za glavo, noge iztegnjene	E. jeza, frustracija
6. roke držim pred telesom, dlani so obrnjene navzven, navzgor, proti sogovorniku	F. odnos do sebe
7. drgnjenje vratu	G. pričakovanje
8. noge in stopala so vzporedno	H. odprtost
9. kazanje s prstom nase	I. neusklajena ali tekmovalna stališča
10. zavijanje in skrivljanje rok	J. iskrenost in odkritosrčnost

rešitve: 1D, 2C, 3I, 4A, 5C, 6J, 7E, 8H, 9F, 10B



Fizična podoba oziroma videz

Različne oblike neverbalnega sporočanja imenujemo **kanali neverbalne komunikacije** (Argyle, 2013). Prvi kanal, ki ga opazimo pri sogovorniku, je fizična podoba oziroma videz. Prvi zato, ker ga opazimo že precej na daleč in lahko že s tem pridobimo informacije o neki osebi.

S fizično podobo izražamo status, uspešnost, ugled; na podlagi tega, ko vidimo športnika oblečenega v reprezentančno trenirko, sklepamo, da je zelo uspešen, trener na velikem ligaškem tekmovanju oblečen v poslovno obleko potrjuje vtis resnosti situacije.



Recimo, da bi iskali nekoga, ki bi nam pomagal urediti prehrano ali pa bi kot trener iskali nekoga za urejanje prehrane vaših športnikov. Če bi se dogovorili za sestanek preko telefona ali preko elektronske pošte, brez da bi osebo videli, bi vas verjetno zelo presenetilo, če bi na sestanek prišel nekdo, ki ima opazno preveliko telesno težo. Od strokovnjaka za prehrano ponavadi pričakujemo »fit«, športno postavo. Najverjetneje nihče ne bi bil tako nevljuden, da bi s sestanka kar odšel, ampak najbrž bi zelo »testirali«, ali ta oseba res kaj zna. Ta posameznik je zagotovo lahko izjemen strokovnjak, ampak ker je njegov telesni izgled drugačen od našega pričakovanja, bi nas to zmotilo. Če bi tega strokovnjaka poznali že od prej ali bi nam ga kdo priporočil, pa se s tem sploh ne bi ukvarjali.

Tako rek **»obleka ne naredi človeka«** drži žal res takrat, ko nekoga že poznamo – če pa nekoga vidimo prvič, pa si v želji urejanja zaznavnih informacij hitro ustvarimo mnenje o njej ali njem na podlagi videza, včasih seveda popolnoma napačno mnenje, ki pa lahko zelo negativno vpliva na kvaliteto komunikacije.



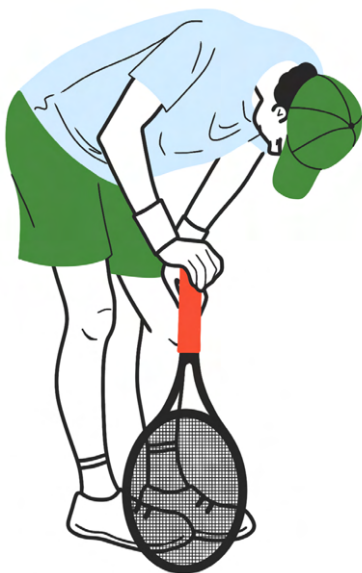
Kanali neverbalne komunikacije

Načini izražanja, ki niso vezani na govor in prenašajo večino čustvenih in socialnih sporočil. Vključujejo fizično podobo, telesno držo, geste, mimiko, očesni stik in druge vidike, ki omogočajo razumevanje medosebnih sporočil brez besed.

Telesna drža

Drugi kanal je telesna drža, ki izraža prevladujoče razpoloženje posameznika v danem trenutku (Argyle, 2013). Iz telesne drže posameznika bomo zelo hitro pridobili (oziroma si ustvarili) neko informacijo. Kako se ta oseba drži, sedi ali stoji. Tako recimo vzravnan drža, pokončnost sporoča, da je oseba samozavestna in izraža notranjo moč, nekdo, ki stoji sključeno in gleda v tla, izraža nesamozavest ali pa ranljivost, šibkost.

V mnogih športih je prav opazovanje (in treniranje lastne) telesne drže pomemben element pri taktičnem odločanju. V tenisu igralci pogosto opazujejo nasprotnike in poskušajo na podlagi njihove telesne drže ugotavljati, ali mu neka taktika ustreza ali ne. Tako recimo takšen tenisač zagotovo sporoča, da se tisti trenutek ne počuti dobro, da mu nekaj ne ustreza...



Projekcijske tehnike

Psihološke metode, ki omogočajo vpogled v posameznikovo osebnost, osebnostno strukturo, obrambne mehanizme... preko interpretacije nejasnih dražljajev, kot so slike ali zgodbe. Primer takšne tehnike je Thematic Apperception Test (TAT), kjer udeleženec pripoveduje zgodbe ob slikah, kar razkrije njegove misli in čustva.

Pri tem pa je seveda zelo pomembno, kakšen je kontekst. Opazovanje telesne drže je zelo pomembno tudi, ko si poskušamo ustvariti zgodbo o tem, kaj se dogaja. Tovrstne zgodbe si ustvarjamo ves čas in spontano, preprosto v želji razumeti naše okolje. To s pridom izkoriščamo tudi psihologi, tako s projekcijskimi preizkušnjami pridobivamo informacije o našem delovanju, osebnosti in še marsičem drugem.

Projekcijske tehnike so eno od orodij, s katerimi psiholog pri svojem praktičnem delu s klientom pridobiva podatke o njegovih psiholoških značilnostih - o njegovi inteligentnosti, osebnostni strukturi, obrambnih mehanizmih... (Kajtna, 2016). Ena takšnih projekcijskih tehnik je TAT - Thematic Apperception Test, ki ga je izdal Murray s svojimi kolegi iz Harvardske psihološke klinike leta 1938 (Groth - Marnat, 2005). Naloga udeleženca pri tem preizkusu je, da iz predloženih sličic pove zgodbo oziroma dogajanje, ki bo tej predlogi sledilo. Tu seveda opazujemo predvsem telesno držo posameznika v kontekstu - kaj bi rekli, da se dogaja na teh slikah?

Slika 14

Primeri slik iz projekcijskega testa TAT (Groth - Marnat, 2005)



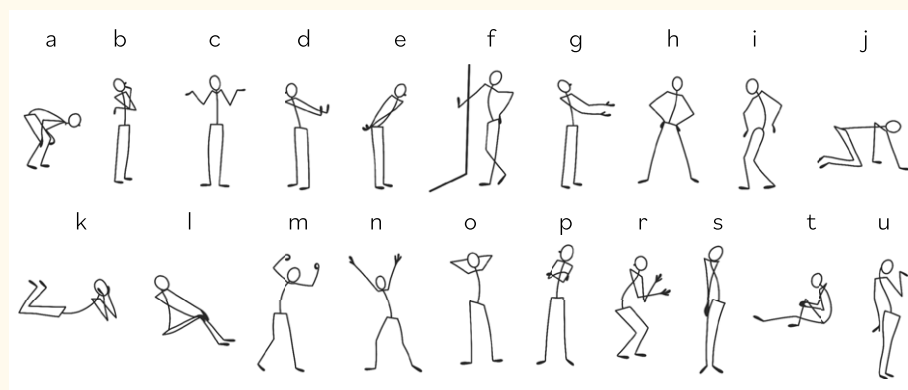
Čeprav bodo ti odgovori zelo različni, pa jim je skupno, da vsi prepoznavamo razpoloženje oseb, ki jih slike prikazujejo. Tako bomo vsi ugotovili, da otroku na zgornji sliki res ni do igranja violine – morda, ker ga ne veseli, morda, ker ga v to silijo starši, morda, ker je utrujen od šolske domače naloge in ima popoldne še trening rokometu. Na spodnji sliki pa bomo vsi razumeli, da ženska želi moškega od nečesa odvrniti – morda od tega, da odide, morda od tega, da sosedu pove nekaj krepkih, ker je spet porezal veje našega drevesa, ki so visele preko njegove žive meje.

NALOGA

Lahko poskusimo – kaj sporočajo tile telesni položaji oziroma kaj počnejo osebe na sličicah? Pri tem opazujte, kam so posamezniki obrnjeni...

Slika 15

Primeri telesnih položajev (Rosenberg in Langer, 1965, v Argyle, 1994)



Takšno nalogo so zastavili udeležencem raziskave – izvirne slikovne predloge najdemo v Rosenbergu in Langerju (1965, v Argyle, 1994), kjer so dobili naslednje odgovore:

A – radovednost	K – zadovoljstvo
B – razmišljanje	L – prikrivanje
C – neopredeljenost	M – napad, jeza
D – zavračanje	N – dobrodošlica
E – ogledovanje	O – počivanje, ogledovanje
F – ogledovanje	P – presenečenje, dominanca, sum
G – pozornost	R – prihuljenost
H – odločenost	S – sramežljivost
I – razburjenje	T – razmišljanje
J – pretegovanje	U – iskanje

Rezultate, ki so prikazani, so dobili v večji raziskavi, narejeni na ameriškem vzorcu (Vec, 2005), dejstvo pa je, da so odgovori lahko tudi posledica **kulturnega okolja**, zato naj vas ne skrbi preveč, če so kakšni odgovori zelo drugačni od vaših.

Kulturno okolje precej vpliva na telesne položaje, tako recimo v zahodni kulturi odprto, pokončno držo razumemo kot dojemljivost, samozavest in navdušenje, v številnih azijskih okoljih pa bo taka drža delovala kot aroganca in pretirana samozavest (Patel, 2014).

Pri delu učitelja ali trenerja boste pogosto imeli tudi stik s starši – vprašajte se, kako se obnašati na sestanku? Če bodo starši prišli na sestanek, vi pa sedite s prekrižanimi nogami, rokami in nagnjeni nazaj, proč od njih... Najverjetneje bodo dobili občutek, da se boste težko dogovorili o čemerkoli, da niste pripravljeni na pogovor... Premislite, kaj vse še lahko otroku v športni situaciji sporočite samo s telesno držo?



Pomen kulture, iz katere izhajamo, je v komunikaciji izjemno pomemben. Nekateri kanali so bolj kot drugi odvisni od kulturnih vplivov. Kulture lahko v tem pogledu delimo na **bolj kontaktne** in **manj kontaktne**. Med bolj kontaktne kulture (Argyle, 2013) štejemo tiste, kjer je že od nekdaj bolj gosta poseljenost, kjer so ljudje pogosto prihajali v stik drug z drugim in so uporabljali več komunikacije sami in se navadili, da so ves čas v stiku z drugimi ljudmi. Med te kulture štejemo italijansko, grško, špansko... To so okolja, kjer so se razvijale »stare« kulture, če morda tako rečemo, za razliko od manj kontaktnih kultur, kjer je bila poseljenost prebivalstva redkejša – tako na primer danes med manj kontaktne štejemo severnjaške kulture, recimo Norvežane, Švede in tako naprej. V Sloveniji podatki govorijo o tem, da ne sodimo med najbolj kontaktne kulture (Vec, 2005). Radi imamo malo več miru, ne govorimo tako glasno kot recimo naši zahodni sosede v Italiji... Obenem pa je Slovenija tudi geografsko precej različna in v različnih delih Slovenije smo »različno kontaktni« - zato ne bodimo presenečeni, če se preselimo na drug konec Slovenije in imamo kar naenkrat občutek, da se ljudje povsem drugače obnašajo. Na nas so namreč zgodovinsko gledano zelo različno vplivale kulture, ki imajo med seboj zelo drugačne komunikacijske vzorce.

Obrazni izrazi

Tisti neverbalni kanal, ki mu pripisujemo ogromno pomena in iz njega razberemo izjemno veliko informacij, pa je **obrazna mimika**. Gotovo je izraz na obrazu eden izmed najbolj »zgovornih« aspektov neverbalne komunikacije, z obrazom lahko oblikujemo več kot 10.000 različnih izrazov, v kombinaciji z ostalimi neverbalnimi kanali pa je teh izrazov lahko še več. Z mimiko obraza izražamo čustva (Argyle, 2013).

Poznamo 6 osnovnih čustev in vsako od teh čustev ima tipičen izraz na obrazu.

Slika 16

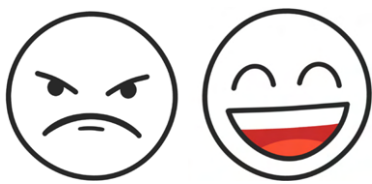
Obrazni izrazi osnovnih čustev (Musek in Pečjak, 1991)



Na tej sliki iz srednješolskega učbenika za psihologijo (Musek in Pečjak, 1991) najdemo obrazne izraze za 6 **osnovnih čustev** – na prvi sliki v zgornji vrsti **presenečenje**, na drugi v zgornji vrsti **strah**, na tretji **gnus**, v spodnji vrsti pa zaporedoma **jezo**, **veselje** in **žalost**.

Morda bo kdo rekel, da ta čustva niso najbolj izrazita in morda je to zato, ker so zaigrana – pa vendar smo jih uspeli prepoznati. Če ta čustva vidimo v živo, ko se zares pojavijo, pa jih prepoznamo s 100% natančnostjo.

Pri tem za trenutek razmislimo še o tem, da si danes vsi želimo biti predvsem srečni in pozitivni – ta želja je ne le zahtevna, je celo nerealna. Veselje (in sreča, ki jo povezujemo s tem čustvom) je le eno od 6 osnovnih čustev in je pravzaprav edino zares pozitivno čustvo. Delno je lahko pozitivno še presenečenje, a še vedno sta le »1 čustvo in pol« od šestih, če se malo pošalimo, pozitivna. Zato je prav, da si dovolimo tudi izražanje, predvsem pa doživljanje celotnega spektra vseh čustev, tudi negativnih. Vsa imajo namreč v našem življenju namen. Tako nam recimo strah prepreči, da bi se podali v nevarno situacijo, ob gnusu se zavarujemo pred tem, da bi pojedli pokvarjeno ali strupeno hrano...



Če bi si ogledali slike oseb, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, bi videli, da vedno lahko prepoznamo šest osnovnih čustev, ne glede na kulturo. Tudi, če pokažemo dve sličici, ki sta neopredeljivega kulturnega porekla, bomo popolnoma natančno opredelili, da gre za jezno in veselega smejka.

Obrazni izrazi so tipični in večinoma kulturno univerzalni, kar pomeni, da so neodvisni od kulturnega okolja (Argyle, 2013) – tako bomo pri nekom, ki prihaja z juga Italije in pri nekom, ki prihaja s severa Norveške opazili enak obrazni izraz, ko se bo pri njem pojavilo neko čustvo. To velja predvsem za osnovna čustva in morda se vam to zdi čudno, ampak Luigi in Sven bosta imela popolnoma enak obraz na izrazu, ko bosta spila požirek kave, ki sta ga pomotoma solila namesto sladkala. Res pa je, da bo Sven hitro skomignil z rameni in si skuhal novo skodelico kave, medtem ko bo Luigi verjetno ta dogodek še kar nekaj časa razlagal in bo ta čustveni izraz gnusa, za katerega smo videli, da je osnovno čustvo, pri njem vztrajal dlje.

Zakaj na čustva ne vpliva kultura? Čustvene centre v možganih najdemo v zelo starih strukturah v možganih, predvsem dveh delih *limbičnega* sistema in sicer *amigdali* in *hipotalamusu* (Filley, 2011). Te dele možganov najdemo že pri nižje razvitih vrstah in čeprav so pri ljudeh možgani precej drugačni, če jih recimo primerjamo z ostalimi sesalci, pa so se predvsem razvijali drugi deli možganov, predvsem *frontalni* in *prefrontalni* korteks, limbični sistem pa je ostal dokaj nespremenjen. Zato lahko že tudi pri domačih živalih prepoznamo enaka osnovna čustva, kot pri nas. Potemtakem kulturni vplivi na pojavljanje osnovnih čustev seveda ne morejo biti veliki.

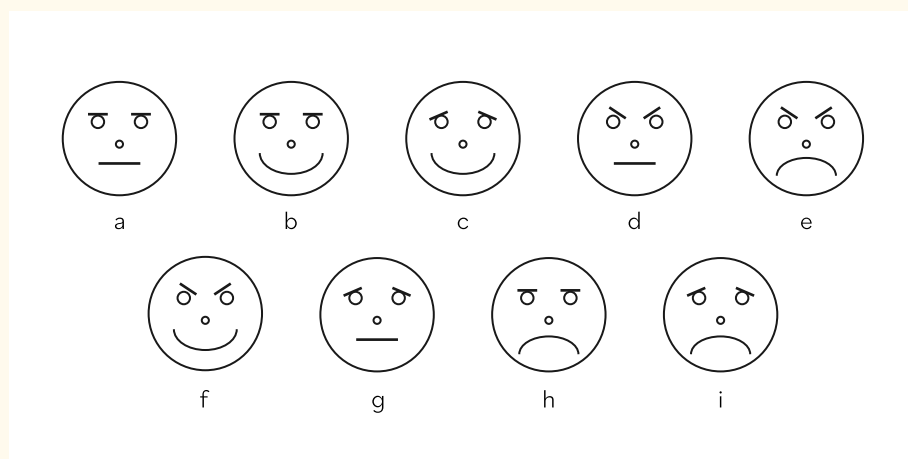
To velja predvsem za osnovna čustva, ko govorimo o **kompleksnih čustvih**, pri katerih veliko vlogo igrajo tudi kognicije oziroma razmišljanje, pa so kulturni vplivi bistveno večji.

NALOGA

Oglejmo si še nalogo, ki prihaja iz podobnega sklopa raziskav, kot že prej telesni položaji – poskusite ugotoviti, kakšna čustva prikazujejo tile obrazi?

Slika 17

Primeri obraznih izrazov ob različnih čustvih (Vec, 2005)



- A – nevtralnost, sreča
- B – sreča
- C – plahost, sreča, zabava
- D – jeza
- E – jeza, bes
- F – krutost, škodoželjnost
- G – zaskrbljenost, žalost
- H – žalost
- I – depresivnost, žalost

Kot rešitve so prikazani najpogostejši odgovori v skupini udeležencev (Vec, 2005), v prvem sta bila najpogostejša odgovora nevtralnost in sreča. Odgovor sreča seveda deluje nenavadno, ampak kadar nas vprašajo, katero čustvo je na sliki, mi pa ne vidimo ničesar, bomo pogosto izbrali nekaj, kar je pozitivno – z vprašanjem so nas namreč usmerili v to, da v bistvu na sliki je neko čustvo. Strokovno takemu usmerjanju odgovorov rečemo »**priming**« (Molden, 2014). Podobno se zgodi, kadar nas nekdo vpraša »Kako si?« Največkrat rečemo, da smo v redu, pogosto



Afekt

Intenzivno, kratkotrajno čustveno stanje, ki je pogosto zelo močno izraženo in vključuje fizične ter vedenjske reakcije, kot so dvignjen glas, hitreje dihanje ali spremembe obrazne mimike. Afekt je močnejše čustvo iste valence.

pa to rečemo tudi, če nismo v redu, ampak ne želimo pojasnjevati, kaj je narobe. Na drugem obrazu so udeleženci največkrat prepoznali srečo, na tretjem so bili odgovori plahost, sreča in zabava, na četrtem jeza, na petem pa jeza in bes. Jasno torej prepoznamo tudi močnejše čustvo iste valence, tako imenovani **afekt**, bes je namreč afekt jeze. V spodnji vrstici so bili odgovori krutost, škodoželjnost, pri naslednjem zaskrbljenost in žalost, na predzadnjem žalost in zadnjem depresivnost in žalost.

Ko so primerjali prepoznavanje obraznih izrazov med posameznimi skupinami udeležencev, so ugotovili marsikatero zanimivost, na primer to, da je prepoznavanje čustev odlično pri otrocih. Čeprav jih morda ne znajo poimenovati, pa znajo povedati, kaj se je zgodilo tej osebi, da se tako počuti. Boljše prepoznavajo čustva tudi ljudje, ki se vsakodnevno ukvarjajo s prepoznavanjem čustev pri drugih, torej učitelji, psihologi, socialni delavci, svetovalci in zanimivo, tudi prodajalci (Vec, 2005).

Ko se pogovarjamo o čustvih, pa se je smiselno vprašati tudi, ali oziroma koliko znamo prikrivati naša čustva. Paul Ekman se je kot psiholog velikokrat znašel pred situacijo, ko so mu ljudje pripovedovali nekaj, njihovi obrazi pa so podajali povsem drugačne zgodbe. Ko je podrobneje preučeval usklajevanje obraznih izrazov in pripovedi, je ugotovil, da čeprav včasih poskušamo prikriti svoje počutje, leto »priplava« na površje, saj so osnovna čustva na nek način avtonomen odziv na dogajanje – kot smo rekli, se dogajajo v globokih strukturah v možganih in jih ne moremo popolnoma nadzorovati. Tako da četudi se poskušamo pretvarjati, da smo veseli, se žalost pokaže na obrazu.

Pokaže pa se le za kratek trenutek, nekaj milisekund (4 do 20 oziroma 1/25 do 1/5 sekunde) – tem kratkim, pretanjenim obraznim premikom je Ekman rekel **mikroobrazni izrazi** (Ekman, 2007). Prikazujejo torej čustva, ki jih poskušamo prikriti, a ne moremo, ker gre za osnovna čustva.



Mikroobrazni izrazi

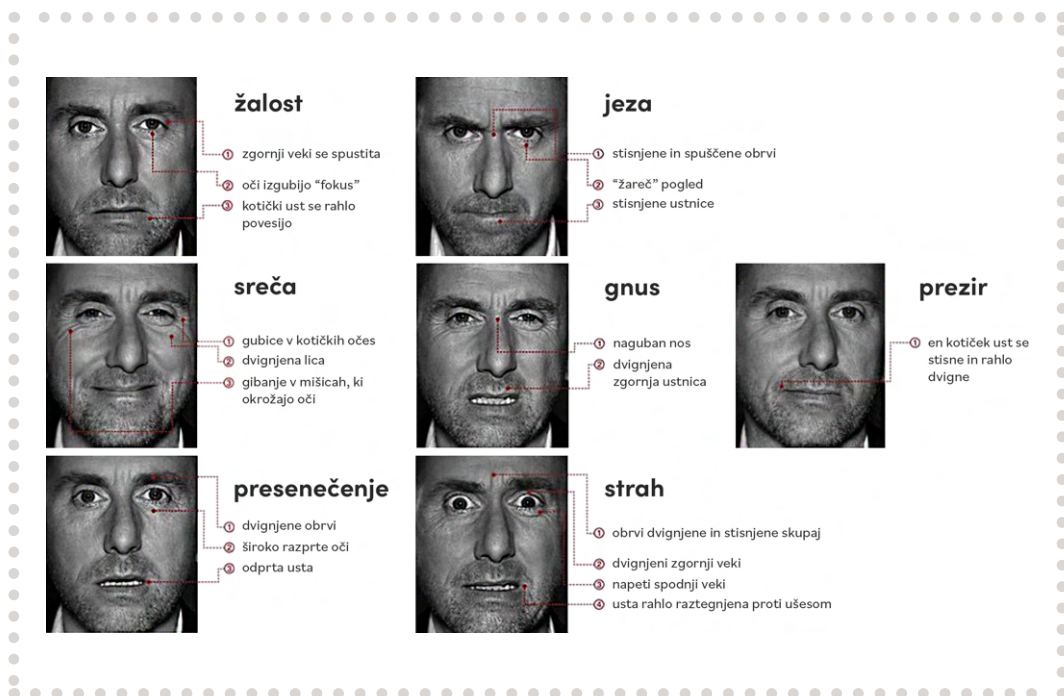
Kratkotrajni, nehoteni obrazni izrazi, ki razkrivajo osnovna čustva, kljub poskusom, da bi jih prikrili. Pojavi se v milisekundah in omogočajo vpogled v posameznikovo resnično čustveno stanje.

Njegove ugotovitve pravzaprav pripovedujejo, da pravih čustev ne moremo prikriti, kar pomeni, da je bolj smiselno čustva na ustrezen način izraziti in pojasniti, zakaj jih doživljamo, kot pa da jih skrivamo. Še posebej dobro naša prava čustva prepoznajo tisti, ki so nam blizu in nas zelo dobro poznajo – starši, partnerji, najboljši prijatelji, otroci, celo domači ljubljenci. Tudi vaši učenci ali pa športniki, ki jih trenirate, bodo precej dobro opazili vaše razpoloženje in bolje je, da jim pojasnite, da ste jezni zaradi nečesa, kar se je zgodilo v službi, kot da rečete »saj ni nič narobe«. Marsikateri učenec bo namreč mislil, da ste jezni nanj, ne bo pa našel razloga, kar je zanj lahko zelo neprijetno doživljanje.

Ekman je opazoval, kateri premiki se zgodijo pri posameznih osnovnih čustvih, prikazani so na naslednji sliki – prikazuje jih igralec Tim Roth, glavni igralec serije »Laži mi«, v kateri so prikazovali uporabo koncepta mikroobraznih izrazov (Baum, 2009 – 2011).

Slika 18

Premiki obraza ob posameznih osnovnih čustvih



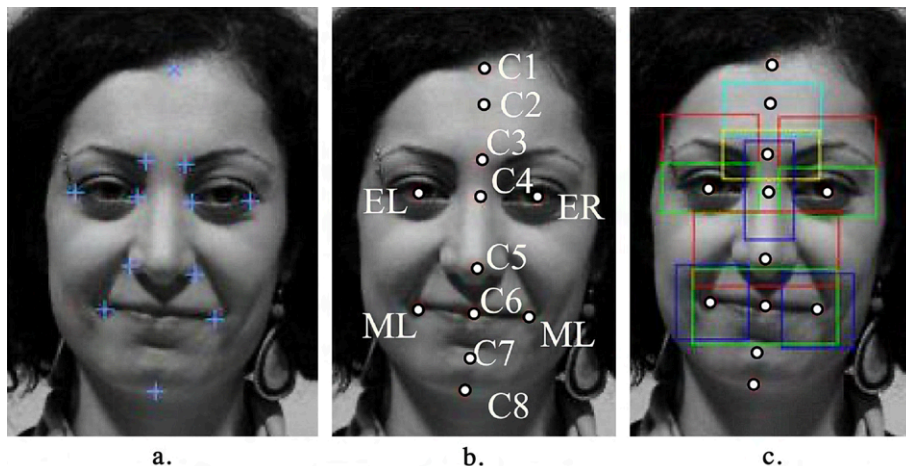
Opomba. Iz »Emotional connection«, 2023, v <https://emotionalconnectionblog.wordpress.com/blog/>

Ekman je dodal še en mikroobrazni izraz in sicer prezir, ki ga ne prištevajo vsi med osnovna čustva, a ima tako očiten mikroobrazni izraz, da ga je Ekman posebej opredelil.

Dandanes znanja o mikroobraznih izrazih s pridom izkoriščajo na področju zasliševanja in v policijskem delu, na spodnji sliki je primer, kako to počnejo na podlagi računalniških programov, ki na posnetku pomagajo spremljati drobne premike obraza, s prostim očesom pa je seveda to bistveno težja naloga.

Slika 19

Prepoznavanje mikroobraznih izrazov z računalniškimi programi



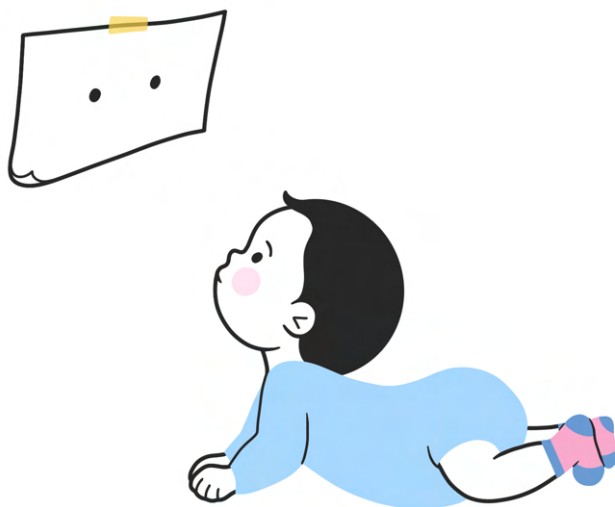
Opomba. Iz »Facial micro-expressions recognition using high speed camera and 3D-gradient descriptor«, avtorji S. Polikovskiy, Y. in Y. Ohta, 2009, *International Conferences on imaging for Crime detection and prevention*, DOI:10.1049/IC.2009.0244

Ekman (2007) je ugotovil tudi, da blagi čustveni izrazi nastanejo takrat, kadar se čustvo šele pojavlja ali ni izraženo močno, ko že izginja ali ko smo ga poskušali skriti, pa nam ni uspelo. Delni izrazi čustev tako nastanejo, kadar so čustva blaga, ko izginjajo ali ko nam jih ni uspelo skriti, medtem ko se mikroobrazni izrazi pojavijo, kadar poskušamo čustva načrtno skriti, ali pa jih skrivamo nezavedno, ker se nam ne zdijo sprejemljiva.

Očesni stik

Sedaj pa si oglejmo neverbalni kanal, ki ga nekateri poimenujejo tudi »zrcalo duše«. Seveda govorimo o **pogledu**. Z njim izražamo stik s posameznikom oziroma iskanje le-tega (Argyle, 2013).

Razvojne študije kažejo, da nas pogled že od rojstva naprej privlači (Matsumoto in Hwang, 2019) – tako dojenčki veliko dlje gledajo v dve veliki črni piki v vrsti (tako, kot sta dve očesi) kot v tri pike, postavljene v vrsto. Tako ti dve piki že pri dvomesečnem dojenčku vzbudita nasmeh oziroma odziv, kar nam ostane za celo življenje. Hains in Muir (1996) sta recimo ugotovila, da so se 3 do 6 mesečni dojenčki začeli manj smehljati, ko odrasli z njimi niso vzpostavljali očesnega stika, Farroni idr. (2004) pa, da so dojenčki bolje prepoznavali obraze oziroma si bolje zapomnili obraze ljudi, ki so neposredno strmeli v njih.



Ko vzpostavimo očesni stik, pa ga z drugo osebo vzdržujemo različno dolgo - podaljšan pogled ima namreč več pomenov. Z njim lahko izražamo željo po pomoči, lahko izražamo intimnost oziroma naklonjenost, lahko pa z njim izražamo tudi dominantnost. V slednjem primeru seveda »strmi« tisti, ki je dominanten, na tistega, v katerega strmi, pa deluje zelo agresivno.

Da nam je to zelo neprijetno, se bomo verjetno strinjali vsi, ki smo se kdaj šli »tekmovalje v strmenju«. Tam velja, da tisti, ki je šibkejši, umakne pogled, v resnici pa pogled umakne tisti posameznik, ki je bolj vljuden. Z osebami, ki nam s strmenjem poskušajo dokazati, da so »pomembnejše« od nas, si navadno ne želimo intenzivnejšega stika.

Kako dolg očesni stik nam ustreza, je odvisno od marsičesa. Zanimivo študijo so naredili Binetti idr. (2016), kjer so opazovali, koliko časa je bil udeležencem raziskave prijeten neposredni očesni stik in ugotovili, da na to ne vplivajo spol, osebnostne poteze ali pa privlačnost. Ta čas je bil približno 3, 3 sekunde, kadar pa so ocenili drugo osebo kot zaupanja vredno ali ogrožujočo, pa se je ta čas znatno podaljšal oziroma skrajšal. Pogled v oči lahko kaže na to, da imamo interes za pogovor, da nas zanima, kaj želi naš sogovornik povedati. Nasprotno je lahko izogibanje očesnemu stiku izraz nezanimanja, kar je za nekoga lahko celo žaljivo.

Med ljudmi obstajajo velike razlike pri vzpostavljanju očesnega stika – tu velja omeniti osebe, ki imajo **motnje avtističnega spektra**. Avtizem je seveda zelo raznolika kategorija oziroma skupina motenj, za večino od njih pa je značilno, da ljudje ne vzpostavljajo očesnega stika, ker jim socialni svet ni bolj zanimiv od materialnega (Jurišič, 2016), kar sicer velja za ostale ljudi. Avtizem pa prav tako ni motnja v smislu »imaš – nimaš«, ampak gre za izjemno velik razpon in lahko bomo našli ljudi, ki sicer nimajo opredeljenega avtizma, a kljub temu težko, oziroma neradi vzpostavljajo očesni stik. Posebnosti pri vzpostavljanju očesnega stika pa so našli tudi pri ljudeh z diagnosticirano shizofrenijo (Tso idr., 2012).



Pri pogovoru dostikrat želimo, da nas sogovorniki gledajo v oči, da imamo občutek pristnega stika, lahko pa s tem naredimo tudi napako. Verjetno se vam je že zgodilo, da je kakšna oseba na položaju avtoritete, recimo učitelj, trener, ali pa starši, od vas zahtevala »glej me v oči, ko se pogovarjam s tabo!«.

Ta poziv lahko deluje moteč, oziroma imamo lahko na nezavednem nivoju občutek, da smo stisnjeni v kot, v takem primeru seveda težko zares poslušamo, kaj nam govorijo. Tako da, ko boste sami delovali kot učitelji ali trenerji, ta stavek ni najbolj primeren. Če želite z očesnim stikom zagotoviti, da vas poslušajo, obstajajo boljši načini, na primer po pogovoru preverite njihovo razumevanje tako, da jih prosite, naj vam obnovijo pogovor, lahko tudi samo vprašate, če so razumeli...

Ko govorimo, vzpostavljamo manj očesnega stika, kot kadar poslušamo – med govorjenjem se moramo namreč v večji meri posvečati notranjemu svetu in razmišljati o tem, kaj govorimo in nimamo časa opazovati okolice in tako tudi drugih ljudi. Tako naj bi med pogovorom veljalo pravilo 50/70 – med govorjenjem naj bi s sogovorniki 50% časa vzpostavljali očesni stik, med poslušanjem pa 70% časa (Eye contact, 2023). Tudi pri pogledu najdemo kulturne razlike, tako je recimo v Vzhodni Aziji in Nigeriji vljudno, da dominantne osebe ne gledamo v oči (Galanti, 2004), v bolj zahodnih kulturah pa izogibanje pogledu smatramo kot skrivanje oziroma izogibanje resnici (Kathane, 2004).

Ko govorimo o pogledu, je smiselno dodati še podrobnost o **joku**, ki se lahko pridruži (predvsem negativnim) čustvom. Jok oziroma pojavljanje solz naj bi delovalo predvsem kot način pomiritve oziroma prošnja za umiritev situacije, neke vrste klic na pomoč oziroma eno najbolj neagresivnih dejanj, ki lahko pomagajo umiriti napetost v komunikaciji (Matsumoto in Hwang, 2019). Tako je tudi otroški jok kot prvi način komunikacije tisto, kar sproži odziv staršev in poveča količino stika s starši, tako tudi v odraslosti jok nikoli v celoti ne izgubi te funkcije.

Zanimivo je, da obstaja več vrst otroškega joka (Baby center, 2023), glavnih 5 je jok zaradi lakote, nelagodja, bolezni, bolečine in črevesnih krčev. Različni opisi pa govorijo, da mame pri svojih otrocih prepoznavajo še precej več oblik joka, vključno s tem, da kmalu prepoznajo tudi, kdaj otroci z jokom samo poskušajo dobiti tisto, kar želijo.



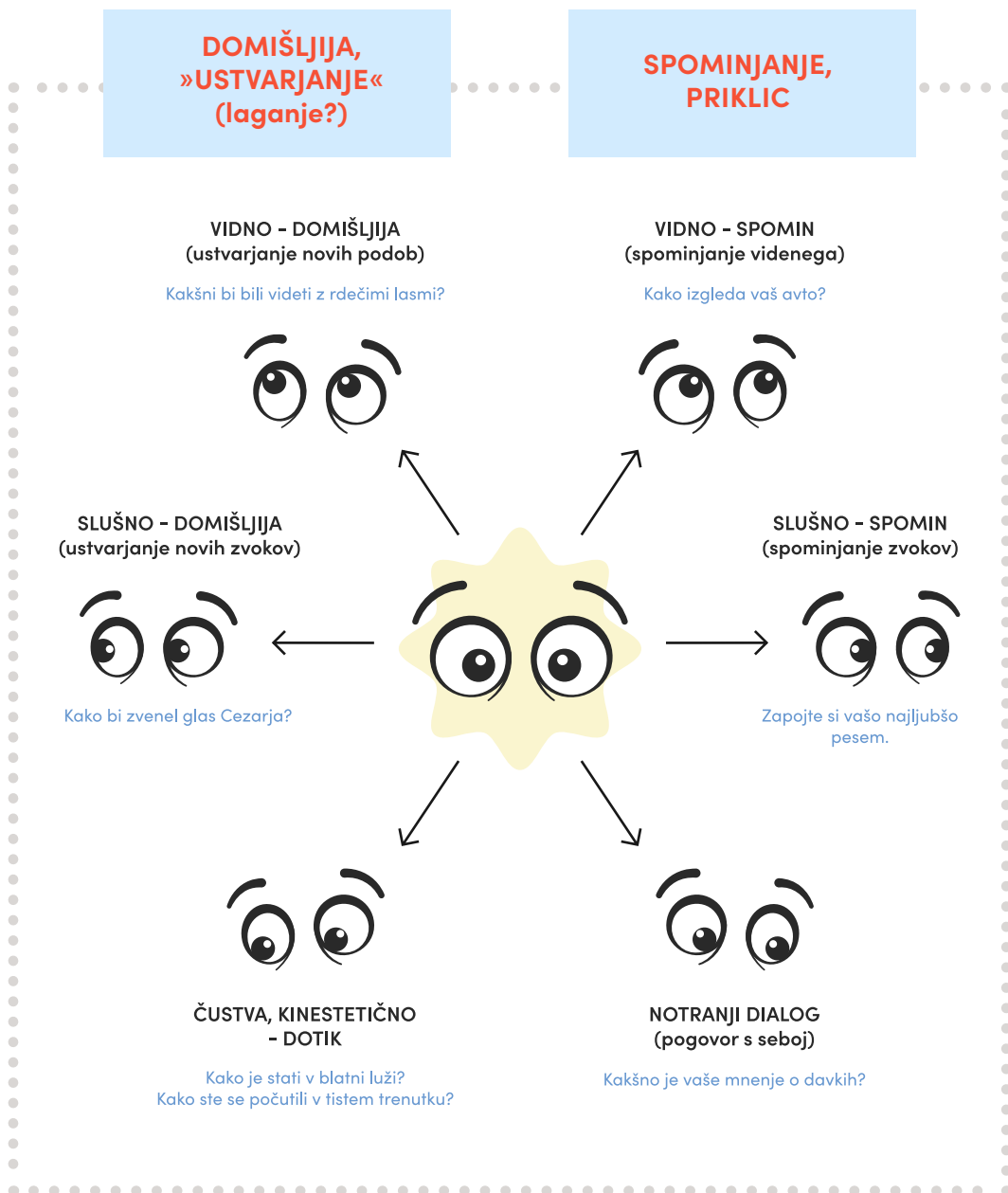
Prej smo govorili o obrazni mimiki in kako težko prikrijemo naša resnična čustva. Tudi ob preučevanju pogleda so se mnogi spraševali, če lahko na podlagi pogleda ugotovimo, da nam nekdo prikriva resnico oziroma laže. Tako so nastale številne teorije o tem, kako vse bi lahko s pogledom ugotavljali, ali nam ljudje govorijo resnico. Med najbolj odmevnimi je tista, ki je nastala v sklopu teorije Nevrolingvističnega programiranja oziroma NLP-ja (Hoobyar idr., 2013).

Ta na podlagi lokalizacije možganskih centrov za posamezna čutila in funkcij možganskih hemisfer predpostavlja, da naj bi v desno pogledali takrat, ko si nekaj izmislimo oziroma poskusimo sestaviti neko novo podobo (gre za to, naj bi takrat veliko razmišljali in je zelo aktivna leva hemisfera), ko pa stvari preprosto priključimo iz spomina, pa je aktivna desna hemisfera in pogledamo v levo. Pogled navzgor (v levo ali desno) naj bi se pojavil, kadar gre za vizualne stvari, torej spominjanje nekih podob ali ustvarjanje novih vizualnih podob, v ravnini levo ali desno, kadar ustvarjamo ali priklicujemo zvoke, medtem ko naj bi se pogled navzdol desno pojavil, kadar se vprašanja nanašajo na čustva ali telesne občutke, pogled levo navzdol pa naj bi se pojavil pri notranjem dialogu (Hoobyar idr., 2013).

V spodnji sliki si lahko to ogledamo prikazano na slikovni ravni, zraven pa so dodana še vprašanja, ki bi jih zastavili posamezniku, da bi se pogled obrnil v to smer.

Slika 20

Smeri pogleda ob različnih miselnih vsebinah (Hoobyar idr., 2013)



Delovalo naj bi nekako takole: osebi rečemo, naj si predstavlja, kako bi zvenel glas Cezarja. Ker ga nihče od nas ni slišal, si predstavljamo, da bo oseba premislila in si ustvarila nek zvok (Cezarja seveda nihče od nas ni mogel slišati govoriti, saj se je njegov slaven umor na seji senata v Pompejevem gledališču v Rimu zgodil že leta 44 pred našim štetjem (»Gaj Julij Cezar«, 2025)), med tem premišljevanjem pa bo zaradi opisanih značilnosti delovanja možganov pogledala v svojo desno v ravnini oči. Kar pomeni, da moramo to osebo opazovati v času, ko premišljuje, torej preden poda odgovor. Morda se bo res zgodila predvidena smer, morda pa bo ta oseba pogledala v levo. Zakaj? Morda si je namreč predstavljala kakšen prizor iz enega od številnih filmov, kjer je nek igralec upodobil Julija Cezarja in potem seveda ne gre več za ustvarjanje, ampak spominjanje podobe.

Ob tem se pojavljajo še številne druge dileme, tako lahko naš sogovornik ugotovi, da strmimo vanj in se namesto našemu vprašanju in odgovarjanju nanj ukvarja z našim »čudnim« obnašanjem. Zato preverjanje smeri pogleda ne velja za prav zanesljiv način ugotavljanja, ali nam sogovorniki govorijo resnico, vsaj ne brez dobrega poznavanja ozadja te osebe in dodatnega preverjanja. Celotni predstavniki NLP teorije menijo, da tako imenovani »NLP detektor laži« ne deluje, navajajo pa tri glavne razloge (Pegasus NLP, 2023):

- Nekateri ljudje imajo spomine »shranjene« v levi možganski polovici in jih priključijo tako, da pogledajo na desno, torej »izmišljeno« stran.
- Nekateri ljudje v različnih kontekstih gledajo v različne smeri.
- Nekateri ljudje pa gledajo naravnost in podobe priključijo tako, da se na ta način odmaknejo od okolja in te podobe »projicirajo« naravnost predse, ne glede na to, ali so izmišljene ali priklicane iz spomina.



Dotik

Pomemben kanal neverbalne komunikacije je tudi **dotik**. Gre za eno najbolj osnovnih oblik komunikacije, saj se skozi dotik matere in dojenčka in skrb matere za dojenčka skozi dotik vzpostavljajo pozitivna čustva, gradi se občutek bližine, udobja, sočutja, predstavlja tudi intimnost, neposrednost, medosebno bližino, všečnost, sprejemanje, toplino in tudi ljubezen (Matsumoto in Hwang, 2019). Prav tako pa izogibanje telesnemu stiku oziroma dotiku ljudje razumemo kot zamero, sovražnost, jezo ali pa celo nezaupanje.

Dotik so pogosto opazovali glede na demografske in kulturne značilnosti posameznikov, v teh študijah pa najdemo nekaj neujemanj. Prve študije naj bi kazale, da je tako moškim kot ženskam dotik bližnjih prijateljev nasprotnega spola prijeten, istega spola pa neprijeten (Matsumoto in Hwang, 2019). Kasnejše študije so pokazale, da je ženskam bolj prijeten dotik drugih žensk kot moškim dotik drugih moških, da pa je ženskam tudi pogostejše neprijeten dotik moških kot moškim dotik žensk – tu so razlage šle pogosto v smeri tega, da moški dotik žensk pogostejše razumejo kot znak naklonjenosti in spolne privlačnosti, medtem ko ženske ločujejo ta dva pomena. Hkrati pa naj bi »pravica do dotikanja« bila povezana tudi s statusom – osebe z višjim socialnim statusom se pogostejše dotikajo drugih kot tisti z nižjim socialnim statusom. Še dandanes, v preteklosti pa sploh, je imelo visok socialni status več moških kot žensk in je zato dotikanje lahko tudi znak dominantnosti, kar pa je ob pretirani količini lahko razumljeno tudi kot agresivnost (Matsumoto in Hwang, 2019). Kadar gre za hierarhično enakovreden odnos, pa je dotik smatram kot učinkovit – v športu je na primer zanimivo, da so pri košarkarjih več dotikov med člani ekipe povezali tudi z večjim sodelovanjem in boljšo izvedbo (Kraus idr., 2010), podobno pa so tudi ob opazovanju obnašanja ljudi podobnih poklicev (med psihologi in filozofi) ugotovili, da kadar ni hierarhičnih razlik in so ljudje med seboj enakovredni, ni razlik med količino in dojemanjem dotikanja med moškimi in ženskami (Hall in Knapp, 2013). Dotik naj bi zvišal tudi verjetnost, da bomo ustregli tistemu, ki nas nekaj prosi, vendar pa to deluje takrat, ko ne gre za kakšno zelo intenzivno zadevo (recimo sodelovanje v anketah ali podpisovanje peticij), medtem ko pri prošnjah za darovanje krvi dotik ni zvišal pripravljenosti za sodelovanje (Matsumoto in Hwang, 2019).

Kulturne razlike v dotiku lahko najboljše vidimo pri pozdravljanju – tako je v mnogih zahodnih kulturah rokovanje ali objem skoraj obvezen del pozdrava, v Franciji celo poljub na lice, medtem ko je recimo na Japonskem pozdrav priklon, ki pa ne vključuje dotika. Japonska je primer prej omenjenih nekontaktnih kultur. Celo znotraj posamezne oblike pozdrava najdemo razlike, tako recimo v našem okolju velja, da mora biti stisk roke ob rokovanju čvrst in imamo ob rokovanju z nekom, ki nam roko poda povsem mlahavo, slab občutek, medtem ko na Kitajskem in na Bližnjem Vzhodu stisk rok ni močan, je pa daljši (Matsumoto in Hwang, 2019).



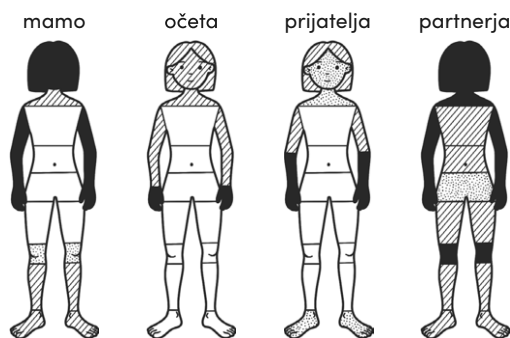
Pri dotiku je precej pomembno, da upoštevamo številne individualne značilnosti in preference, zato opazujte, kako se odziva vaš sogovornik. V kolikor se kontaktu izmika oziroma opazite, da mu je nelagodno, prenehajte z dotikanjem. Če bodo z dotikom razumeli, da jih poskušamo nadvladati, lahko izpademo preveč dominantni in bomo težko vzpostavili dober stik. Glede na to, da pri poučevanju športnih oziroma

gibalnih vsebin, za razliko od mnogih drugih področij, prihaja do veliko telesnega stika oziroma dotika med trenerjem oziroma učiteljem in otrokom oziroma tistim, ki ga učimo, je smiselno precej pozornosti posvečati tej temi. Morda nam lahko prav pridejo tudi povzetki raziskave, ki so prikazani v naslednji sliki (Vec, 2005).

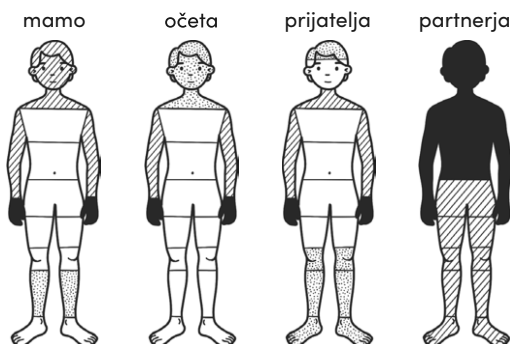
Slika 21
Dovoljeni dotiki glede na odnose (Vec, 2005)

**Dovoljeni
dotiki za:**

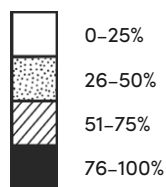
ŽENSKE



MOŠKI



Odstotek ljudi,
ki dovoli takšne
dotike



V sprejemljivosti dotika so velike razlike med moškimi in ženskami, v Sliki 21 vidimo, koliko oziroma po katerih delih telesa je ljudem prijeten oziroma sprejemljiv dotik drugih glede na funkcijo. Več kot 75% žensk tako mamam dovoli dotikanje po celih rokah in glavi, partnerju poleg tega še po vratu, ramenih in kolenih. Prijateljem isti delež žensk dovoli dotikanje po rokah do komolca, medtem ko očetom pravzaprav le po dlaneh. Pri moških pa so ta območja precej manjša – dlani so tako trem četrtinam ali več »dovoljene« staršem in prijateljem, partnerjem pa pravzaprav cel zgornji del telesa.

Pri tej sliki govorimo o dotiku v socialnih situacijah, v športnih primerih je nekoliko drugače. Tenisač bo namreč točno vedel, zakaj ga je trener na primer prijel za roko in mu pokazal, kako naj jo postavi ob nekem udarcu in ta »kontakt« v športnem kontekstu ni problematičen – zaradi vsega prej opisanega pa je morda kljub temu smiselno vprašati športnike oziroma učence, če se jih lahko dotaknemo, da jim pokažemo gib. Res pa je, da bo ta kontakt trajal le toliko, kot je potrebno, da se ta gib pokaže in je na nek način »namenski« in zato lažje razumljiv in sprejemljiv.

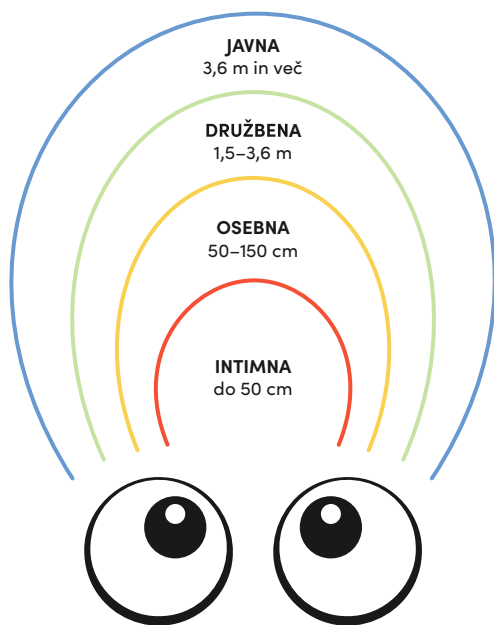
Socialni prostor

Znanja o dotiku so zelo povezana z uporabo medosebnega prostora oziroma s socialnim prostorom, ki je prav tako pomemben kanal neverbalne komunikacije. Včasih za opisovanje tega dogajanja uporabljamo tudi izraz **proksemika**.

Pri fizični bližini gre za oddaljenost, ki jo posameznik izbere v odnosu do sogovornika in je odvisna predvsem od tega, kaj do njega čuti. Govorimo o **intimni** razdalji, ki pomeni veliko psihično bližino, **osebni** razdalji, ki jo vzdržujemo z nekom, ki ga dobro poznamo, **socialni** razdalji, kjer aktivnosti nimajo osebnega značaja ter **javni** razdalji, kjer ima interakcija formalni značaj (Jelenc, 1998, v Seničar, 2021).

Slika 22

Socialni prostori oziroma razdalje



Proksemika

Veja neverbalne komunikacije, ki proučuje uporabo in zaznavanje medosebnega prostora (ali socialnega prostora) glede na čustva in odnose, ki jih posameznik goji do druge osebe.



Preizkusite naslednjo vajo:

Poiščite osebo, ki jo poznate, lahko je to prijatelj, a naj ne bo družinski član ali partner. Postavita se drug proti drugemu na razdalji meter in pol, potem pa v miru in tišini počasi pristopajta drug proti drugemu, dokler ne prideta na manj kot pol metra razdalje. Opazujte, kako se ob tem počutite, o čem razmišljate? Navadno se pojavi veliko nelagodja in misli, kot je »kdaj bo tega konec?«.

V **intimni prostor**, ki sega približno do 46 oziroma največ 50 cm od naših oči do oči sogovornika, namreč spadajo le tisti, s katerimi na neki točki življenja vzpostavimo intimne odnose (Hall in Knapp, 2013; Vec, 2005). To so najprej naši starši in sorojenci, kasneje partnerji in naši lastni otroci. Glede na značilnosti družine in družinskih stikov so to lahko tudi naši stari starši, vnuki, tete in strici ter bratranci in sestrične, pa tudi hišni ljubljenci.

Intimni socialni prostor je prvi od 4 socialnih prostorov, vanj recimo ne sodijo prijatelji, razen, če želimo, da bi postali kaj več kot le prijatelji. Razpon tega prostora je kulturno univerzalen, vzpostavi se v najzgodnejšem obdobju življenja, ko je takšna razdalja med očmi dojenčka in mame. Na začetku življenja namreč ne ločimo med nami in našimi stanji in našim primarnim skrbnikom oziroma »objektom«, kot ga je poimenovala Margaret Mahler, avtorica koncepta »psihološko rojstvo otroka« (Mahler, 1975, v Praper, 1996). Šele pri treh letih preidemo iz popolne odvisnosti v neko obliko samostojnosti, v kateri zmoremo ločiti med našimi psihološkimi stanji in psihološkimi stanji mame (oziroma primarnega skrbnika).

Socialni prostori

Opredeljujejo različne razdalje, ki jih posamezniki ohranjajo v odnosih z drugimi. Vključujejo intimni prostor (do 46/50 cm), osebni prostor (50–150 cm), družbeni prostor (150–360 cm) in javni prostor (nad 360 cm), pri čemer vsaka razdalja odraža drugačen nivo bližine ali formalnosti.



Naloga:

Opazujte reakcije otroka, ki pade in reakcijo mame oziroma očeta. Najpogosteje bo otrok reagiral z jokom in strahom, kadar starši zaženejo vik in krik, in mirno, kadar bodo starši rekli »pridi, bom popihal/a in bo bolje«. In to precej neodvisno od udarca, poškodbe... razen seveda v izjemno intenzivnih padcih, tam bolečina »naredi svoje«.

Zato je vse, kar se dogaja na tej razdalji, v prostoru med »menoj in mamo«, vse do tretjega leta, na nek način, »jaz«. In to pravzaprav obdržimo za celo življenje in nam je na tej bližini udobno z ljudmi, ki so »del nas«.

Druga razdalja je »osebna razdalja« oziroma **»osebni prostor«**, ta je med 46 in 120 cm (Matsumoto in Hwang, 2019) oziroma 150 cm (Vec, 2005). Na tej razdalji nam je udobno s prijatelji, člani širše družine, morda s kakšnimi sosedi, s katerimi se dobro razumemo, s sošolci, s katerimi se družimo pogosto...

Tretji je **»socialni prostor«**, ki sega med 120 oziroma 150 in 360 cm, to je razdalja, na kateri še lahko ohranjamo očesni stik, na tej razdalji pa smo z ljudmi, ki jih poznamo, a se z njimi ne družimo pogosto, neznanci, s katerimi želimo vzpostaviti stik...

Četrti pa je **»javni prostor«**, ki sega čez 360 cm. Na tej razdalji smo z ljudmi, ki jih ne poznamo in z njimi ne želimo imeti stika... To razdaljo vzdržujemo, če je to le mogoče. Če nam kdo vdira v prostor, kamor ne sodi, nam je izredno moteče – ljudje imajo lahko občutek nelagodja, manjšega osebnega nadzora nad dogajanjem, kršenja zasebnosti... zato vedno pazimo, da ne stojimo preblizu osebe, s katero komuniciramo.

Kaj naredimo, kadar nam kdo vdira v socialni prostor, kamor ne sodi? Na nek način poskušamo ponovno vzpostaviti ta prostor, pogosto je to z izogibanjem očesnega stika (recimo v nagnetenem dvigalu gledamo v gumbe, ki označujejo nadstropja), obrnemo se proč oziroma v stran od tistega, ki nam je »vdrl« (Matsumoto in Hwang, 2019). Dober način za vzpostavljanje – največkrat osebnega ali pa celo intimnega prostora – so lahko slušalke ali knjige, ki jih beremo. Na podzemnih železnicah v velikih mestih imajo (tudi) za ta namen brezplačne časopise...

V telovadnici, razredu ali pa na treningu se lahko usedemo – omenjene razdalje so manjše s strani, zato lahko v razredu sedimo relativno blizu tudi z ljudmi, s katerimi morda sicer nismo v tesnih odnosih. Na ta način vzpostavimo ustrezno razdaljo in se lahko osredotočimo na vsebino pogovora, saj se počutimo udobno.



Ker boste delali z otroki, je smiselno omeniti tudi razvojni vidik socialnega prostora. Meta-analiza študij je pokazala, da osebni prostor narašča med 3. in 21. letom starosti (Hayduk, 1983, v Matsumoto in Hwang, 2019), to pa vpliva tako na otroke kot tudi na reakcije odraslih, kadar otroci vdirajo v njihove osebne prostore. Ko so recimo 5 letniki od zadaj pritekli do odraslega, so se odrasli večinoma obrnili proti otroku in z njim začeli pogovor, ko pa je to naredil 10 letnik, pa so se odrasli večinoma umaknili ali zdrznili. Videti je torej, da »vdorov« v socialne prostore s strani otrok ne jemljemo tako intenzivno ali negativno, kot če nam vdirajo odrasli oziroma starejši otroci. Kljub temu je smiselno opazovati naše reakcije in vzpostaviti ustrezno razdaljo, če se počutimo neprijetno.

Ob tem je smiselno omeniti tudi, da tu ne iščemo kompromisov. Če je nam do nekoga udobno na razdalji 100 cm, sogovorniku pa do nas na razdalji 140 cm, je prava razdalja 140 cm. Če tu iščemo kompromis in stojimo na vmesni razdalji, torej 120 cm, se bo sogovornik še vedno počutil neprijetno.

Kaj pa, ko mi vdiramo komu? Najprej je pomembno, da to opazimo. Če torej vidimo, da se nekdo pomakne nekoliko bolj nazaj, ko pristopimo do njega, ni prav, da silimo vanj in ga skoraj stisnemo ob steno – počakajmo na mestu, sogovornik pa naj najde razdaljo, na kateri mu je do nas udobno. Šele takrat se namreč lahko začnemo posvečati vsebini samega pogovora.

Zanimivo je, da so vdiranje v socialne prostore (še posebej intimnega in osebnega) uporabili za razlago, zakaj je v večjih mestih več kriminala – pogosto, ponavljajoče se vdiranje v osebni prostor, kar se dogaja v primeru velike gneče, lahko sicer na eni strani negativno vpliva na zdravje (Paulus idr., 1978, v Matsumoto in Hwang, 2019), na drugi strani pa zvišuje verjetnost agresivnega odziva (Vec, 2005).

Tudi tu lahko govorimo o veliki kulturni pogojenosti, opisane razdalje namreč veljajo za srednjeevropski oziroma severnoameriški prostor (Erčulj in Vodopivec, 1999), v vseh kulturah gredo socialni prostori po enakem vrstnem redu, vendar so te razdalje manjše v sredozemskih kulturah, kulturah Bližnjega vzhoda in latinskih kulturah, Japonci pa imajo te razdalje precej večje. Starejša študija je pokazala, da so arabski moški sedeli celo tako blizu drug drugemu, da so lahko čutili sapo sogovornika (Hall, 1963 in 1966, v Matsumoto in Hwang, 2019). Do sedaj opisano velja predvsem za diadne odnose oziroma odnose v parih, v večjih skupinah oziroma množici pa lahko veljajo tudi zelo drugačna pravila. Tako recimo na tržnicah ali natrpanih vlakih na Japonskem in Kitajskem ljudje ne težijo k vzdrževanju ustrezne socialne razdalje, medtem ko na metrojih v Evropi in Združenih državah Amerike to kljub gneči poskušamo vzdrževati.



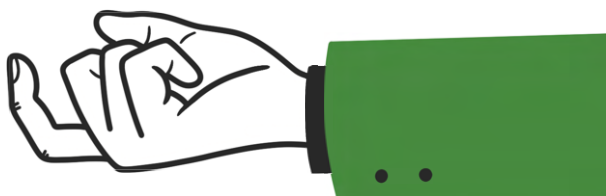
Geste in kretnje

Med neverbalne kanale prištevamo tudi **geste** oziroma **kretnje**, ki izražajo nivo **aktivacije** (Argyle, 2013). Mednje sodi premikanje rok, nog in kimanje. Kretnje so nam v pomoč takrat, ko želimo poudariti besede ali jih na nek način prikazati. Velikokrat za koga rečemo, da govori z rokami (to je lahko za poslušalce celo moteče), zato je dober govorec zavestno pozoren na svoje kretnje z rokami. Velikokrat namreč to počnemo povsem nezavedno. Ta aspekt neverbalne komunikacije lahko drugim veliko pove o našem počutju, na primer, ko smo nervozni, pogosto z rokami preprijemamo kak predmet, ali pa se nam tresejo noge. V splošnem s kretnjami torej izražamo navdušenje ali napetost (Kajtna in Jeromen, 2021).

Geste so kulturno specifične, tako bo znak »ok« v Grčiji, Španiji ali Braziliji deloval kot žaljivka (s tem znakom v teh državah nekomu sporočate, da je bedak), v Turčiji pa je to žaljivka za istospolno usmerjene osebe (Virtual speech, 2023).

Slika 23

Znak za »pridi bližje« (Virtual speech, 2023)



Znak na zgornji sličici je v našem okolju precej pogost način, kako nekomu pokažemo, naj pride bližje, v mnogih azijskih državah, na primer Kitajskem, Maleziji in Singapurju, pa z njo kličejo pse. To gesto je v tem okolju zelo nevljudno uporabljati v stiku z ljudmi, na Filipinih vas ob uporabi te geste pri ljudeh lahko celo aretirajo (Virtual speech, 2023).



Aktivacija

Aktivacija v kontekstu neverbalne komunikacije pomeni nivo vznemirjenosti ali napetosti, ki ga izražamo skozi kretnje, kot so premikanje rok in nog. Količina in intenzivnost kretenj sta lahko pokazatelj posameznikovega počutja ali stopnje razburjenja.

Geste so lahko s kulturnega vidika izvor mnogih neprijetnosti, takole je recimo ob svoji inavguraciji leta 2005 bivši ameriški predsednik George W. Bush pozdravil ljudi, uporabil je znak teksaške nogometne ekipe »Texas Longhorns« (White house archives, 2023). Svetovni časopisi so bili osupli nad to gesto, v mnogih državah, predvsem sredozemskih in južnoameriških, kot so Argentina, Brazilija, Kuba, Španija, Italija... s tem znakom ljudje sporočajo nekemu, da jih njihov partner vara.

Slika 24

Inavguracijski pozdrav G. W. Busha iz leta 2005 (White house archives, 2023)



Geste pa so lahko odvisne tako od kulture kot celo od **konteksta** – dvignjen palec navadno pomeni »dobro opravljeno«, neke vrste čestitke, v Grčiji in na Bližnjem vzhodu pomeni »pojdi v tri!«, če pa inštruktorju potapljanja na 20 metrih globine tečajnik pokaže takšen znak, s tem pa mu želi sporočiti, da mu je potop krasen, zna priti do zapleta. V potapljanju je to namreč široko sprejet znak za »gremo gor, dvignimo se«. Tako bo moral inštruktor na podlagi konteksta in tečajnikovega obnašanja pod vodo poskusiti razbrati, ali se ima samo tako dobro, da je želel pokazati navdušenje in je med predavanjem sedel na ušesih, ali pa dejansko želi zaključiti potop oziroma se dvigniti na nižjo globino.



Velikokrat pa se sprašujemo tudi, kaj naj počeno z rokami, kadar imamo govorni nastop, med predavanjem, razlago... Vse so nas skozi nastope že od osnovne šole naprej opozarjali, da ne smemo preveč »kriliti« z rokami, da jih ne smemo imeti v žepu, da naj ne bi imeli prekrižanih rok in tako naprej... Verjetno ste že kdaj videli kakšnega govorca, ki je imel roke tako, kot je prikazano na spodnji risbici. To naj bi bil položaj rok, ki ni niti sklenjen, niti preveč mahajoč, pa vendar so nam le redko všeč govorci, ki uporabljajo ta položaj rok. Deluje nam izumetničeno, vzvišeno, kot da želijo »pametovati«. V resnici je bolje razmišljati malo drugače – namesto, da se pred nastopom sprašujemo, kako bomo imeli roke, se raje osredotočimo na to, kaj želimo povedati. Če bomo v ospredje postavili vsebino, se z rokami ne bomo ukvarjali, kar pomeni, da bodo roke sledile našemu naravnemu gibanju. Pri tistih, ki govorijo hitreje, bo malo več gibanja, pri tistih, ki malo počasneje, malo manj... Tudi, če za trenutek damo roke v žepe, jih prekrižamo... Vse to je v redu, dokler sledimo preprostemu pravilu – »naše obnašanje mora podpreti vsebino, ne pa delovati moteče«.



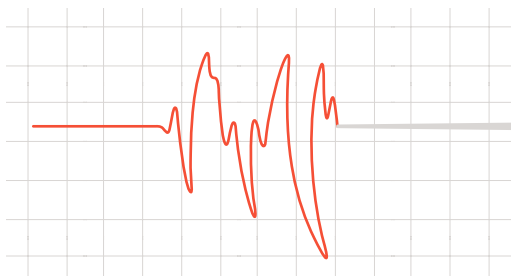
Potrebno je povedati tudi, da so geste znak, ki nakazuje aktivacijo, kar pa je relativno. Pri prepoznavanju aktivacije na podlagi količine gest moramo namreč vedeti, koliko ta posameznik ponavadi uporablja kretnje in geste. Tako se lahko zgodi, da pri osebi, ki sicer le malo gestikulira, že kakšna kretnja več pomeni precej razburjenja, nekdo pa ob isti količini uporabe kretenj pravzaprav deluje bolj mirno kot sicer.

Vokalizacija

Omenimo pa še en kanal in sicer **vokalizacijo**. Vokalizacija izraža našo aktivacijo (Argyle, 2013), ki jo lahko spremljamo preko ritma govorjenja, intonacije in tona glasu, jezikovnih spodrseljajev, premorov, poudarkov besed...

Ko smo vznemirjeni, se na primer ton glasu dvigne in v tem je očitna razlika od kanala gest, o katerem smo ravnokar govorili. Dvignjeni ton glasu zaradi povišanega vznemirjenja namreč prepoznamo »absolutno«, torej ne glede na to, ali poznamo siceršnji ton glasu našega sogovornika (Vec, 2005).

Verjetno ste že slišali, da lahko **poligraf** oziroma »detektor laži« ljudje pretentajo in izpadejo povsem mirni, čeprav so ravnokar izrekli laž – poligraf namreč deluje na podlagi predpostavke, da se takrat, ko lažemo, vznemirimo, ker vemo, da laganje ni primerno (Pečjak, 1975). Zato recimo ne deluje pri patoloških lažnivcih, ki jih laž ne vznemiri. To drži takrat, kadar poligraf ne vsebuje tudi merilca tona glasu, saj imamo nad tem tako malo nadzora, da tudi pri šolanih igralcih ton glasu ob vznemirjenju naraste. S prostim ušesom tega morda ne bomo zaznali, natančnejši analizatorji glasu pa bodo hitro zaznali očitno spremembo.



Poligraf

Poznamo ga tudi pod imenom »detektor laži« in je naprava, ki meri fiziološke odzive telesa, kot so srčni utrip, krvni tlak, dihanje in potenje, pri čemer domneva, da se te vrednosti spremenijo zaradi povečanega vznemirjenja, kadar oseba laže. Na podlagi te predpostavke poligraf zazna spremembe, a ni zanesljiv pri osebah, ki na laž ne reagirajo čustveno (npr. patološki lažnivci).

Zato takrat, ko smo slabe volje in nas kdo vpraša »Zakaj si tako živčen?«, nima smisla reči »Saj nisem živčen/a!« - v glasu bo namreč to napetost slišati. Bolje je, da pojasnimo, kaj se je zgodilo...

Zgornji primer nam lahko služi tudi za razmislek o tem, kako pomembna je usklajenost neverbalnega sporočanja s tem, kar povemo. Ker je neverbalne komunikacije več kot verbalne, bomo v zgoraj opisanem primeru vedeli, da je oseba živčna, čeprav nam na verbalnem nivoju sporoča, da ni.



Usklajenost verbalnega in neverbalnega dela komunikacije

Kako bi se recimo otrok na sliki odzval na mamino obnašanje in (ne)usklajenost z izjavo? Verjetno bi ga takšna situacija pahnila v precej razmišljanja, dvomov in skrbi o maminem odnosu do njega.

Slika 25

Primer neusklajenega sporočila (Vec, 2005)



Usklajenost verbalnega in neverbalnega je izjemno pomembna za vzpostavljanje dobrega odnosa. Bateson in kolegi (1956) so uporabili izraz »double-bind« komunikacija – s tem so opisali sporočanje, kjer si različni deli sporočila med seboj nasprotujejo in tako pri poslušalcu povzročijo najmanj zmedo, pogosto pa tudi onemogočijo reakcijo, ki bi zadovoljila sogovornika. Tako si lahko nasprotujeta dva dela sporočila na vsebinskem nivoju – recimo mama reče otroku »ti kar pojdi na tobogan, ampak če padeš, pripiši sebi«. S prvim delom sporočila ga opogumi, v drugem pa mu pove, naj ne gre. Nasprotujeta pa si lahko tudi verbalni del sporočila in neverbalni, kot vidimo na sliki. Podporno sporočilo, a zavračajoč ton in telesna drža. Tako komunikacijo so recimo Bateson idr. (1956) opredelil tudi kot enega izvorov *shizofrenije* in *post-travmatskega stresnega odziva*. Šlo naj bi namreč za način nadzorovanja brez neposredne prisile, zaradi česar se je težko odzvati in upreti (Bateson, 1972).

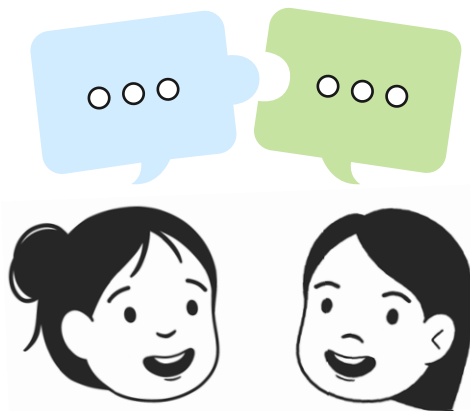
Predstavili smo nekaj kanalov neverbalne komunikacije. Če boste podrobno brskali po literaturi, boste našli še marsikaterega, tako recimo nekateri tudi »**tišino**« opredeljujejo kot način sporočanja (Patel, 2014). Bolj, kot odločanje o tem, katera delitev je prava, pa je pomembno razumevanje velikega pomena neverbalne komunikacije in zavedanja, da jo moramo res dobro opazovati – tako pri sebi kot pri drugih.

Verbalna komunikacija

Sedaj pa si bomo ogledali še verbalno komunikacijo. V tem delu se ne bomo ukvarjali s slovničnimi pravili in skladnjo stavkov, čeprav je tudi to pri poučevanju pomembno, ne le v šolskem okolju, ko boste delovali kot učitelji, tudi pri trenerjih. Za začetek si oglejmo nekaj napotkov, kako lahko uspešno predamo naše sporočilo.

Poleg usklajenosti verbalnega in neverbalnega, kar lahko vzamemo kar za »aksiom« komunikacije, lahko navedemo še mnoga pravila uspešnega sporočanja (Gordon, 2003).

- **Sporočila naj bodo jasna, neposredna in konsistentna** – ne pričakujmo, da drugi vedo, kaj jim želimo povedati, povejmo direktno osebi, ki ji je sporočilo namenjeno, ne okolišimo. Izogibajmo se sporočil, kjer začnemo z eno vsebino, potem pa jo v drugem delu stavka obrnemo ali pa celo zanikamo – izogibajmo se prej omenjeni double-bind komunikaciji: »To znaš že dobro, toda poskusi še enkrat.« Če nas je nekaj zmotilo, povejmo, da nekaj ni bilo v redu. Bolje, kot da rečemo nekaj takega kot »no, saj je bilo v redu...«. Sedaj vemo, da se bo to slišalo iz našega glasu.
- **Uporabljajmo lastna sporočila in opredelimo svoja čustva** – uporabljajmo besedo »jaz« namesto »mi«. Bolj kredibilni smo, če govorimo o stvareh, v katere osebno verjamemo in čim večkrat uporabimo besedo »jaz«. Kadar se odpremo in pokažemo svoja čustva, je večja verjetnost, da nam bodo tudi drugi pokazali svoja. Ob tem pa tudi jasno povejmo, kaj je naša potreba, kaj v tem trenutku potrebujemo ali celo zahtevamo (zase).
- **Podajmo vse informacije in razložimo tujke** – ko končamo z navodilom oziroma sporočilom, morajo naši sogovorniki razumeti, kaj smo želeli povedati. V športnem svetu je veliko tujk in nič ni narobe, če jih uporabljamo, vendar pa moramo biti prepričani, da jih naši sogovorniki razumejo. Pretirana uporaba tujk namreč zelo zmanjša razumevanje, kar pa bi morala biti osnovna naloga vsakega pedagoga.



NALOGA

Poiščite nekaj tujk, ki jih uporabljate v vašem športu, zraven pa pripišite slovensko »ustreznico«. Potem pa zraven opredelite, kolikokrat slišite slovenski izraz, kolikokrat pa tujko. Večinoma pogosteje uporabljamo tujke, ampak dokler jih ne razumemo, na podlagi takih navodil ne vemo, kaj bi naredili.

Tujka	Slovenski izraz	Kaj pogosteje slišim

- **Ločujmo dejstva od mnenj** – najprej vedno opišimo, kar vidimo in slišimo, šele potem izrazimo svoje mnenje in zaključke. Npr. športnik nam reče, da danes ne gre na trening. Verjetno bo naša prva misel, da se mu ne da trenirati, vendar tega mnenja ne zamenjajmo za dejstvo. Raje se pozanimajmo o vzrokih za to odločitev. Morda bo naše spraševanje sprva sprejel z nejevoljo, toda dolgoročno bo učinek boljši.
- **Osredotočimo se samo na eno stvar** – ko se pogovarjamo o reševanju problema se lahko zgodi, da skačemo z ene vsebine na drugo. Organizirajmo svoje misli tako, da se osredotočimo samo na eno tematiko. Ne izpostavljajmo, da se »včeraj tega dogovora ni držal« in ne dodajmo še stavkov v smislu, da nikoli ne drži obljube.
- **Sporočilo je dobro izraziti »tukaj in zdaj«** – če hočemo, da se sporočilo dotakne človeka, se mora povezati tudi s čustvenim stanjem v danem trenutku. Odlaganje lahko pripelje do tega, da se v kakšni nepomembno majhni stvari neustrezno močno čustveno odzovemo.

→ Izrečeno naj se ujema s pomenom, **ne sporočajmo skritih pomenov, brez sarkazma, žaljivk...** Preden oblikujemo stavek se vprašajmo: »Kaj nameravam s tem sporočiti, želim res to ali je vmes še nekaj drugega?« Previdni bodimo tudi z uporabo humorja, načeloma moramo zelo paziti, da najprej preverimo, kakšen smisel za humor imajo naši sogovorniki in da s humorjem koga ne užalimo. Zato previdno s črnim humorjem, sarkazmu pa se raje izognimo, saj bodo sogovorniki zaznali podtöne in jih hitro razumeli kot žaljive. Vsekakor pa se izognimo žaljivkam kakršnegakoli tipa. Šport mora biti podporno okolje, v katerem bodo otroci lahko raziskovali in širili svoja znanja in spretnosti, vsak po svojih zmoglostih, zato jih je pri tem potrebno spodbujati in nikakor zasmehovati. Še posebej v športnem okolju še vedno tu in tam »prileti« kakšna kletvica, a brez tega se da in je prav, da se trudimo za ničelno toleranco do žaljivk.

→ **Ko pohvalimo, naredimo to pred skupino, grajajmo pa na samem** – pri tem pazimo, da pogosteje pohvalimo kot grajamo, z upoštevanjem tega pravila bomo vsem dali vedeti, kakšno je vedenje, ki ga od njih želimo, saj ga bomo pred vsemi izpostavili kot ustreznega. Ko pa nekdo nekaj naredi narobe, pa ga pokličimo na stran in mu na samem sporočimo, kaj je naredil narobe. S tem preprečimo, da bi tega otroka izpostavili kot »slabega«, na drugi strani pa preprečimo tudi, da bi nekdo na ta način samo dobil pozornost, če je z neupoštevanjem pravil želel samo to. Pozornost namreč včasih »nima valence« - pomembno je, da jo dobimo, četudi je v obliki graje.



BRAVO!

→ **Napredek ni samoumeven** – pohvalimo, ko pri otroku vidimo napredek. Visoka pričakovanja pogosto vodijo v to, da smo le poredkoma zadovoljni in da pričakujemo vse več in več. In v tej želji po več včasih pozabimo, da ni treba izpostavljati le tistega, kar si še želimo, ampak tudi nagraditi in ozavestiti napredek, ki smo ga že naredili.

→ **Ponavljajmo sporočila** – s tem jih ojačamo, lahko jih podpremo tudi s slikami, videi, prikazom gibanja... Namesto: »To sem ti že povedal/a...«, raje večkrat in potrpežljivo ponovimo naše sporočilo. Ponavljanje je v resnici mati učenosti, kot pravi slovenski pregovor, včasih je pač treba ponoviti trikrat, da nas četrtič slišijo!

→ **Analizirajmo njihovo obnašanje, gibanje, dogodke** – vedno najprej izpostavimo, kaj je bilo dobrega, potem izpostavimo napake in slabe točke, zaključimo pa s jasnimi napotki za naprej, na nek način povejmo, kaj smo se iz situacije naučili (Kajtna in Jeromen, 2021). Analizo je še posebej pomembno delati po kakšnih testiranjih, tekmovanjih, preverjanjih znanja... S tem se bodo naučili, da je vsak preizkus pravzaprav način za pridobivanje povratnih informacij, ki nam bodo koristile pri nadaljnjem delu.

→ Zadnji napotek pa je, da **vedno preverimo razumevanje oziroma poiščimo povratno informacijo** – kako je bilo naše sporočilo sprejeto oz. interpretirano? Opazujmo neverbalne znake prejemnika, da se prepričamo, če je bilo sporočilo prejeto tako, kot smo želeli. Lahko se tudi sami pozanimamo, vprašamo ... »je vsem jasno, kaj narediti?«. Lahko tudi rečemo, naj nekdo obnovi navodila, ali pa pokaže... Če samo vprašamo, ali so nas razumeli, se namreč hitro lahko zgodi, da bo rekel »da«, v resnici pa ni razumel in mu je to nerodno povedati ali pa se o tej temi preprosto ne želi več pogovarjati.

Kot učitelji ali trenerji pa se pogosto najdemo tudi v vlogi, ko moramo podati **povratno informacijo**. Obstaja nekaj pravil, ki jih upoštevajmo, ko nekomu sporočamo, kako je nekaj naredil oziroma pojasnjujemo, kako jim je šlo, recimo na tekmovanju, testu...

Dobra povratna informacija ima 4 pomembne elemente (Bailey in Garner, 2010):

1. Je **pravočasna**, torej jo podamo tako zgodaj, da jo bodo učenci povezali z dejanjem in da še obstaja čustvena povezava z dogodkom, prav pa je, da imajo čas, da se najbolj intenzivna čustva pomirijo.
2. Povratna informacija mora biti **usmerjena na vedenje, ne na osebo**. Tako je slaba povratna informacija, če »etiketiramo« in otroku rečemo, da je počasen – bistveno bolje je, da mu povemo, da je tekel prepočasi, da bi bil ocenjen s 5.
3. Prav tako mora biti dovolj **specifična**, da bo učinkovita. Torej, če profesor študentu pove, naj popravi seminarsko, je to zelo splošno in jo lahko študent razume drugače kot profesor. Če tako rečemo študentu, naj podaljša seminarsko nalogo, on pa napiše dva dodatna stavka, je on naredil, kar smo mu naročili. Ker pa nismo podali dovolj specifične povratne informacije in rekli, naj podaljša vsaj za eno stran, smo napako na nek način naredili profesorji.
4. Povratna informacija bo vsebovala tudi **usmeritev za naprej**, dala bo vedeti, da je vsak dogodek lahko učna priložnost, iz katere lahko odnesemo znanje. Tudi, če nam nekaj ni uspelo, kot smo si zamislili, lahko v prihodnje v takšni situaciji delujemo bolje in to nam lahko omogoči dobro podana povratna informacija.

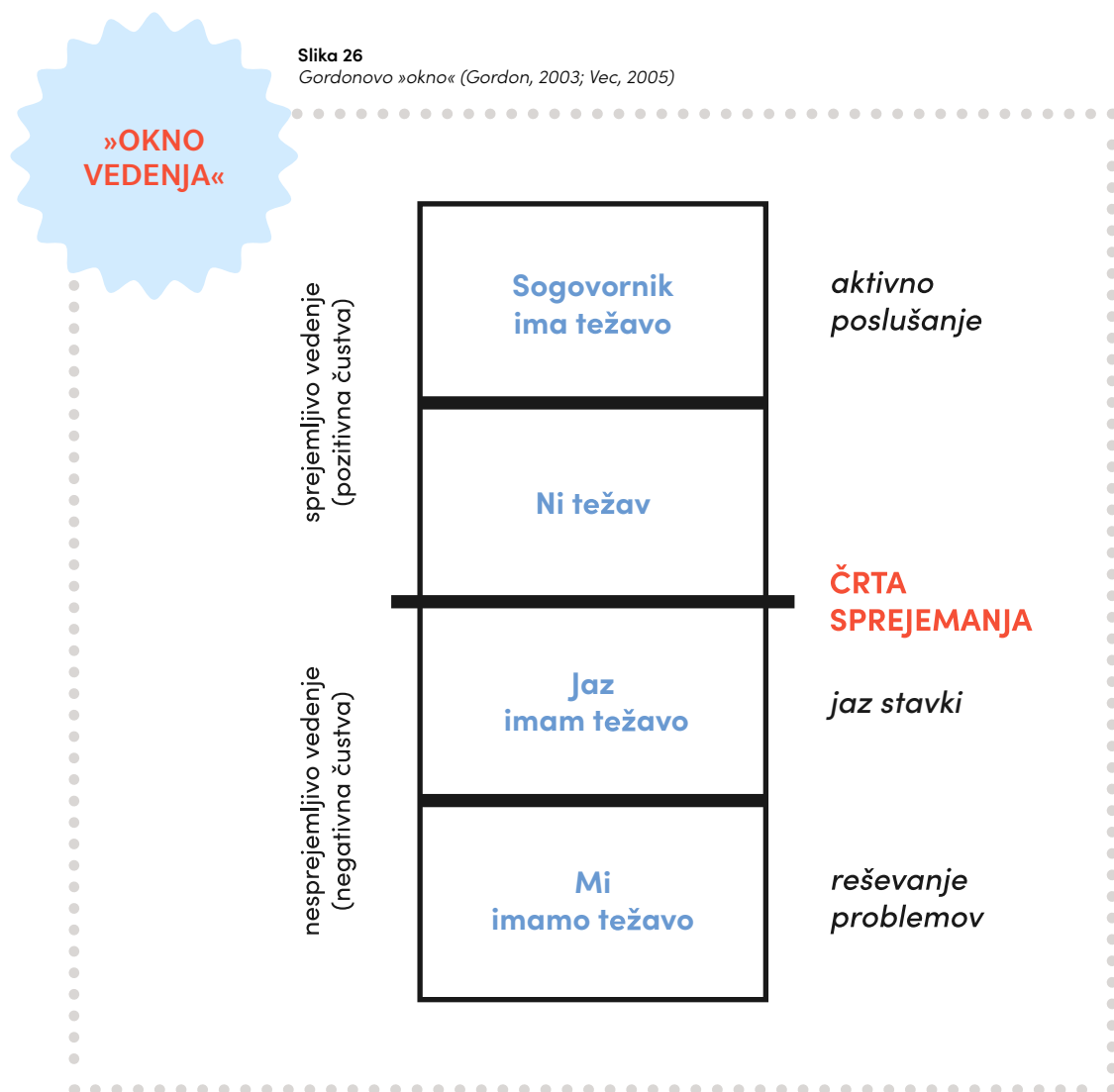


Ko govorimo o komunikaciji v okolju, ki vsebuje poučevanje, je potrebno omeniti Thomasa Gordona, ki je uvedel mnoge principe in tehnike v komunikacijo učiteljev (v najširšem možnem pomenu besede). Ugotovil je namreč, da lahko z boljšo komunikacijo poučevanje (in seveda to velja tudi za treniranje nekega športa, ker gre vendar za poučevanje) naredimo bolj učinkovito, bolj prijetno tako za učenca kot učitelja in da lahko z dobro komunikacijo preprečimo ali pa bolje rešimo morebitne konfliktna situacije.

Njegove tehnike bomo lažje razumeli, če predstavimo njegov teoretični koncept »**Okno vedenja**«, ali pa »Okno obnašanja« (Gordon, 2003), oziroma pri nas včasih prevedeno tudi kot »Okno sprejemanja« (Vec, 2005).

Slika 26

Gordonovo »okno« (Gordon, 2003; Vec, 2005)



Gordon pravi, da v človeku vidimo okno – del vedenja drugih, ki je nad črto sprejemanja, nam je sprejemljiv, del pod to črto pa nesprejemljiv. Sprejemljivo pri nas ne povzroča negativnih čustev in v takšni komunikaciji ne pričakujemo težav, lahko pa nam prav pridejo spretnosti, s katerimi sogovorniku pomagamo, kadar se pri njem pojavlja težava – torej recimo, kadar kot učitelj ali trener pomagamo učencu ali športniku. Glavna tehnika, ki jo je Gordon v tem primeru predlagal v uporabo, je aktivno poslušanje.

Pod črto sprejemanja pa je vedenje, ki je za nas nesprejemljivo in ki pri nas povzroča negativna čustva. Če se težava pojavlja pri nas, bodo prav prišle spretnosti soočanja s problemi (torej če recimo učitelja moti nekaj, kar učenec počne). V tem primeru Gordon predlaga uporabo »jaz stavkov« oziroma »jaz sporočil«. Če pa je problem nekaj, kar si delimo s sogovornikom (recimo pri delu v skupini športnih pedagogov ali trenerski ekipi), pa rabimo dobre spretnosti spoprijemanja s konfliktom, kjer gre za dobro izmenjevanje aktivnega poslušanja in »jaz stavkov«.

Smiselno je omeniti tudi, da se črta sprejemanja lahko dvigne ali pa spusti, glede na to, kako se tisti dan počutimo ali pa glede na kontekst.

Pod črto sprejemanja so mnoga obnašanja, ki so dokazljiva, konkretna in na katere brez težav opozorimo. Pod črto sprejemanja pa so lahko tudi vidiki delovanja našega sogovornika, ki niso nujno dokazljivi in so lahko posledica stereotipnega razmišljanja in halo-efekta. Pri takšnih vidikih je potrebno preveriti dejansko obnašanje, preden ravnamo narobe. Tako lahko za nekega učenca med ostalimi učitelji velja, da je len, da se ne potruzi... V kolikor kar sprejememo posplošeno mnenje, ki velja za tega otroka, bomo z njim ravnali drugače, kot če bi se najprej na svoje oči prepričali, kako otrok deluje pri našem predmetu. Morda mu bo ravno šport tako všeč, da bo odlično sodeloval.

Sedaj si pa podrobneje oglejmo obe ključni tehniki, ki ju je opisal Gordon.



Gordonovo »Okno vedenja«

Teoretični koncept, ki ga je razvil Thomas Gordon, in označuje, kako posamezniki dojemajo sprejemljivost vedenja drugih. Okno je razdeljeno na področja sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja, kar določa čustveno reakcijo in izbiro komunikacijske tehnike, bodisi aktivnega poslušanja pri pomoči sogovorniku ali uporabe »jaz« sporočil pri izražanju lastnih potreb in reševanju konfliktov.

Aktivno poslušanje

Aktivno poslušanje je tehnika, ki jo uporabimo takrat, ko se pri našem sogovorniku pojavlja težava, ki nam jo poskuša razložiti. Prvi jo je opisal Carl Rogers, ki je eden od ustanoviteljev na klienta osredinjene psihoterapije, pomagala pa naj bi pri celostnem dojetanju klientove situacije in pripovedi o tej situaciji (Rogers in Farson, 1987).

Če želimo tehniko aktivnega poslušanja uporabljati v pedagoških situacijah, moramo izhajati iz iskrene želje po dobrem dogovoru in učinkovitem sporočanju – **želja po dejanskem razumevanju situacije** je torej pogoj za učinkovito rabo te tehnike.

Pri aktivnem poslušanju (Babnik, 2022):

- poskušamo slišati celotni pomen sporočila – vsebino, stališča, čustva, ozadje posameznika...;
- odzivamo se na čustva sogovornika – kaj mi sogovornik pripoveduje, kako vidi situacijo;
- prepoznavamo verbalne in neverbalne znake sporočila;
- preverjamo razumevanje, s povzemanjem/pritrjevanjem in parafraziranjem;
- spraševanje uporabljamo preudarno.

Za uspešno uporabo tehnike pa je tu še nekoliko dodatnega pojasnila o pritrjevanju, parafraziranju in spraševanju (Gordon, 2003):

Pritrjevanje: poslušamo, prikimamo, občasno rečemo, 'a ha', 'tako torej.' Pokažemo, da se zanimamo, da poslušamo in dajemo čas, da oseba pojasni svoje stališče.

Parafraziranje: povzamemo slišano, ponovimo s svojimi besedami ali pa uporabimo sogovornikove besede, da preverimo, če smo res dobro razumeli vsebino povedanega. S tem dosežemo, da sogovornik bolj natančno pojasni svoje doživljanje, izkušnje, mnenje... Mi pa s tem pridobimo čas za dodatno razumevanje in za oblikovanje odgovora oziroma nadaljevanje pogovora. Ta korak lahko traja zelo dolgo, bodimo potrpežljivi in dovolimo, da nam podrobno razloži svoj vidik.

Spraševanje: uporabimo šele ko res razumemo, kaj nam je sogovornik želel pojasniti. Običajno se (pre)hitro ujamemo v past in prehitro preidemo na spraševanje, takoj pridemo na iskanje rešitev, dajanje nasvetov in s tem ne omogočimo dovolj časa, da sogovornik pojasni svojo situacijo.

Aktivno poslušanje

Tehnika komunikacije, pri kateri se poslušalec zavestno trudi razumeti sogovornikovo sporočilo v celoti, vključno z vsebino, čustvi, stališči in neverbalnimi znaki. Poslušalec se odziva s potrjevanjem, parafraziranjem in preudarnim spraševanjem, kar omogoča boljše razumevanje situacije in pomoč sogovorniku pri iskanju rešitve.

Za uspešno poslušanje moramo **izkazovati zanimanje za pogovor** - če bomo med pogovorom sicer pridno pritrjevali in kimali, obenem pa na mobilnik pisali sporočilo, ne bomo delovali prav resno. **Odzivajmo se na nebesedni ravni**, ob tem pa **sogovornika poslušajmo do konca stavka** - ne segajmo mu v besedo in ne kažimo želje, da bi zaključili pogovor na tak način, kot smo si mi zamislili. Namen te tehnike je tudi, da se vživimo v sogovornika in mu pomagamo, da najde svojo rešitev, ne da ga le pripravimo do tega, da prevzame naše predloge in ideje (Kajtna in Jeromen, 2021). Ni odveč poudariti, da je prav pri aktivnem poslušanju zelo pomembna **pripravljenost na sklepanje kompromisov**, če sogovornik meni, da mu bo to olajšalo situacijo.



Za ponazoritev si lahko ogledamo tudi, kako bi šel s pomočjo aktivnega poslušanja pogovor študenta s profesorjem, ki bi moral sam najti temo za seminarsko nalogo (Gordon in Burch, 2023) – poskusite v tem pogovoru poiskati elemente aktivnega poslušanja:



- Študent:** Z vami bi se rad pogovoril o tem, kakšna naj bo tema moje seminarske naloge.
- Učitelj:** Torej niste prepričani, o čem bi pisali?
- Študent:** Ja, s tem se ukvarjam že nekaj dni in še vedno mi ni na pamet padlo nič pametnega... Vem, da imate vi kakšno dobro idejo.
- Učitelj:** S tem ste se torej res veliko ukvarjali, pa imate občutek, da se niste premaknili nikamor.
- Študent:** Kakšne teme so si pa ostali izbrali? Je bila kakšna še posebej dobra?
- Učitelj:** Torej bi radi temo, iz katere boste lahko napisali odlično seminarsko, drži?
- Študent:** Ja, tu rabim zelo dobro oceno, ta predmet moram narediti z 10.
- Učitelj:** Videti je, da občutite kar precej pritiska pri tem predmetu, kot da res morate dobiti 10.
- Študent:** Ja, res je – moji starši precej pritiskajo, ves čas me primerjajo s starejšo sestro, ki je bila odlična študentka.
- Učitelj:** Ja, se spomnim vaše sestre – torej starši hočejo, da bi imeli tako lepe ocene kot jih je imela ona?
- Študent:** Ja, ampak jaz nisem tak kot Jana. Mene zanima še sto drugih stvari, ona se je pa le s faksom ukvarjala.
- Učitelj:** Hm... Torej imate občutek, da ste drugačni, kot vaša sestra in bi radi, da starši to opazijo.
- Študent:** Ja, tega jim pa res sploh nikoli nisem povedal. Mislim, da bi jim moral in se potem ne bodo več toliko ukvarjali s primerjavo mojih in sestrinih ocen...
- Učitelj:** Torej razmišljate o tem, da bi jim povedali kako se počutite.
- Študent:** Ja, res, saj nimam kaj izgubiti. Če me bodo nehali siliti za ocene, se ne bom več toliko obremenjeval in se bom tako več naučil, ker bom bolj sproščen.
- Učitelj:** Drži... Morda boste tako od šole odnesli več.
- Študent:** Ja. Potem bi celo lahko napisal seminarsko o nečem, kar me res zanima. Hvala za pomoč!
- Učitelj:** Z veseljem.

Na prvi pogled morda deluje, kot da se učitelj izogiba jasnemu odgovoru, v resnici pa je pomen aktivnega poslušanja v tem, da posamezniku pomaga **samemu razjasniti situacijo** in priti do rešitve, za katero potem lahko tudi sam prevzame odgovornost.



V naslednjem vprašalniku lahko preverite, kako dobri ste v aktivnem poslušanju:

Izhodiščna vprašanja za ocenjevanje stopnje aktivnega poslušanja sogovornika (Babnik, 2022)

1 (nikoli), 2 (redko), 3 (včasih), 4 (pogosto), 5 (vedno)	Značilnost aktivnega poslušanja
1 2 3 4 5	Sogovornika nikoli ne prekinjam in ne dokončujem njegovih misli, če naredi premor.
1 2 3 4 5	Sem pozoren na hitrost, ton in jakost njegovega glasu, na obrazno mimiko in kretnje ter na ostale neverbalne znake; pogledjte sogovorniku v oči.
1 2 3 4 5	Osredotočim se na sogovornikov psihični svet.
1 2 3 4 5	Razmislim, kaj je sogovorniku pomembno, kaj ga usmerja, zakaj tako razmišlja...
1 2 3 4 5	Poskusim se vživeti v situacijo mojega sogovornika. Poiščem odgovore v njegovi notranjosti. Sem pozoren na njegove vrednote, stališča, želje, zanimanja in zamisli, ki ga vodijo v njegovem delovanju.
1 2 3 4 5	Poslušam sogovornika z odprtim srcem. Le tako lahko ugotovim, kakšen odnos ima do sebe, do mene in do vsebine, o kateri govori.
1 2 3 4 5	Ko poslušam, ne dovolim govoriti mojim mislim, ki želijo biti pametnejše od tistega, ki ga poslušam.
1 2 3 4 5	Potlačim svojo željo po pogovoru, ne klepetam.
1 2 3 4 5	Ignoriram presojanje.
1 2 3 4 5	Skoncentriram se na glavni dogodek. Naredim si preslikavo ključnih dogodkov pogovora.

1 2 3 4 5	Ne vznemirjam sogovornika s tem, da gledam na uro, brskam po papirjih, kažem zlovoljen obraz...
1 2 3 4 5	Ne reagiram negativno na neprijetne novice, podatke. Čeprav je sporočilo neprijetno, je lahko zelo pomembno zame in moje nadaljnje delo.
1 2 3 4 5	Izogibam se nepristnemu načinu komuniciranja. Moje besede so skladne z mojo govorico telesa.
1 2 3 4 5	Sem strpen s počasnim sogovornikom. Omogočim mu čas, da pove. Pomagam sogovorniku pri iskanju ustreznega izraza. Vprašam ga po pomenu rečenega. Spodbujam sogovornika s priznanjem.
1 2 3 4 5	Ne dovolim, da sogovornik zaide na stranpot. Prijazno ga usmerim nazaj na temo razgovora. Ne zadržujem se preveč na podrobnostih.
1 2 3 4 5	Zabeležim si pomembne podatke, dejstva, številke. Poslušam pazljivo, zapisujem malo.
1 2 3 4 5	Ne razmišljam med poslušanjem, kaj bom odgovorili ko bo sogovornik končal. Poslušam.
1 2 3 4 5	Ne posvečam pozornosti raznim motnjam. Ne dovolim, da me zmotijo slučajni obiskovalci, telefon, drugi pogovori, obleka ali kretnje sogovornika.
1 2 3 4 5	Sogovornika nikoli ne prekinjam in ne dokončujem njegovih misli, če naredi premor.

Višje ocene (štiri in pet) na posameznih postavkah pomenijo večjo prisotnost veščin aktivnega poslušanja pri posamezniku. Ocene ena ali dva nasprotno kažejo na nefleksibilnost, neodprtost, nižjo občutljivost in manjšo kritičnost pri poslušanju.



Jaz stavki

Tehniko aktivnega poslušanja pa lahko odlično dopolnimo z jaz stavki, saj obe sodita med učinkovite oblike komunikacije, s katerimi lahko pozitivno vplivamo na odnose in izboljšamo sodelovanje.

»**Jaz stavki**« so sporočila, ki vključujejo besede kot so: jaz, moje mnenje, moje želje, mislim, da... in v katerih so jasno razmejena dejstva in mnenje govorca.

Thomas Gordon (2003) loči sporočila na »*ti*« *sporočila*, s katerimi drugemu povemo kakšen je, nanj prenašamo negativno sodbo in na »*jaz*« *sporočila*, ki nas jasno vključujejo v nastalo situacijo. Pri takem načinu sporočanja prevzamemo odgovornost nase, sploh kadar opazimo, da imamo sami z nečim težave (če je problem druge, uporabimo aktivno poslušanje – da osebo dejansko slišimo in razumemo).

»Jaz stavki« imajo stalno strukturo, ki vsebuje tri elemente, korake (Gordon, 2003).

1. opredelimo konkretno vedenje,
2. navedemo konkretne posledice tega vedenja, učinke
3. poimenujemo čustvo, ki ga je to vedenje povzročilo in/ali misli, ki so se nam ob konkretnem vedenju pojavile.

Kadar uporabimo jaz stavke, drugega ne napadamo, temveč izrazimo kaj čutimo, povemo, da imamo neko težavo in ne povzročimo, da se drugi počuti slabo ali ogroženo. Jaz stavki omogočijo izražanje lastnih čustev, da nas drugi bolje razumejo. Ta struktura sporočanja pri poslušalcu ne bo razumljena kot napad, ampak kot povabilo k pogovoru.

Za uporabo te tehnike je potrebne precej samozavesti, saj priznavanje lastnih čustev pomeni razkrivanje, na katerega pa nismo vedno pripravljeni. Zelo primerna je za sporočanje težkih vsebin (kritike, nestrinjanja, graje). Pokažemo, da smo del situacije in nismo samo nek zunanji opazovalec, kritik, sestopimo s pozicije nekoga, ki vse ve in razume, na mesto nekoga, ki si želi rešiti težavo in ponuja pomoč.

Jaz stavki so lahko kratki ali pa nekoliko daljši in zapisani kot več stavkov. Važno je, da vsebujejo 3 komponente: **vedenje, posledice, čustvo ali misel**. V tej strukturi ni prostora za dajanje novih navodil, gre samo za strukturiran opis našega doživljanja situacije. Poslušalcu je prepuščeno, ali se bo na sporočilo odzval ali pa ne. Mi predlogov ne dajemo. Ob prvi uporabi »jaz« stavkov se marsikdo počuti neprijetno, saj je to struktura, ki se ne pojavlja spontano. Vendar pa tisti, ki jo začnejo redno uporabljati v komunikaciji spoznajo, da pri sogovorniku sproža zelene odzive in omogoča bolj kvalitetno komunikacijo in bolj učinkovito dogovarjanje (Kajtna in Jeromen, 2021).



Jaz stavki

Način komunikacije, pri katerem oseba izrazi svoje občutke, misli in potrebe, ne da bi kritizirala drugega, s čimer ustvarja prostor za konstruktiven pogovor. Vključujejo tri komponente: vedenje, posledice vedenja in čustvo ali misel, ki jo to vedenje povzroča.

Gordon in Burch (2023) sta takole pokazala razliko med učinkovitimi »jaz stavki« in precej tipičnimi »ti stavki«:

Situacija 1:

Tim in Anej med poukom glasno govorita in motita učiteljevo pripoved in koncentracijo.

»ti stavek«

Tim! Ali bosta z Anejem že utihnila!

»jaz stavek«

Tim, kadar z Anejem glasno govorita, se zmedem in izgubim koncentracijo, kar me zelo moti.

Situacija 2:

Monika neprestano zamuja na pouk.

»ti stavek«

Monika, sedaj bi pa že bil čas, da nehaš zamujati!

»jaz stavek«

Kadar zamujaš k pouku, zmotiš tisto, kar pripovedujem in ker se to ponavlja, me že pošteno moti.

Tu pa navajamo še nekaj primerov »jaz stavkov«, ki so nastali na predavanju pri predmetu Pedagoška psihologija na Fakulteti za šport 20. aprila 2023:

Postavili smo vam vprašanje, ali imamo lahko delavnico jutri. Ker odgovora še vedno nismo dobili, smo kot skupina zmedeni.

Danes si se mi spet zlagal. Zato ti drugič, tudi če se ne boš, ne bom verjela več. Zelo sem razočarana.

Včeraj sem se preveč razjezil na vas, zaradi tega ste bili vidno užaljeni, zelo mi je žal.

Pouk se nam začne ob 7ih, zmenili smo se da ne boste zamujali, kar ste spet prekršili. Malo sem razočaran nad vami.

Ravnal si skrajno neodgovorno in s tem ogrozil sebe in druge - razočarana sem.

Nesramno se obnašaš do mlajših sotekmovalk v skupini. Zato se počutijo slabo in jih je strah delati napake. Mislim, da tvoje vedenje ni sprejemljivo.

Nosil si moj pullover in ga popacal, zato ga ta teden ne morem več nositi. To me je zelo razžalostilo.

Zadolžena si bila za nakup kart, vendar si kljub opominjanju to odlagala toliko časa, dokler niso bile razprodane. To me je močno razžalostilo.

Fantje, zadnji mesec na treningih zelo slabo in neresno delate, kar vodi v slab napredek in posledično slabe rezultate na tekmah. Žalosti me vaš pristop.

Zmenili smo se, da imamo na koncu 5 minut igre, če boste vsi delali naloge, ki vam jih dam. Vi pa se lovite, namesto delate poligon, zato sem nad vami razočarana.

Na uri ste bili nesramni do sošolca, zato je bil celo uro potr. To me je razjezilo in razočaralo.

Tvoje pogosto zamujanje zmoti trening, ker moram razlago začeti na novo. S tem izgubljam čas in to me jezi.

Klara, naloge za matematiko še vedno nisi oddala kljub dogovoru, zato ti ne morem zaključiti ocene. Kot tvoja učiteljica sem razočarana in me skrbi.

Tvoja reakcija po tekmi je bila neprijemljiva, s svojim vedenjem si negativno vplival na selektorja ki te je celo tekmo spremljal. Žalostna sem, ker si zapravil takšno priložnost.

Kaj naredimo, ko pride do konflikta?

V komunikaciji pa lahko pride tudi do **konflikta**. Kaj narediti takrat, ko čustva navidezno prevzamejo nadzor? Kot konflikt lahko opredelimo vsako situacijo, v kateri udeleženci nimajo enakega mnenja in kjer obstaja možnost poslabšanja odnosa med udeleženci. Sicer poznamo tudi intrapersonalne konflikte, ko se težko odločamo, kadar imamo več različnih možnosti, ampak tu se bomo bolj pogovarjali o konfliktih na medosebnem nivoju.



Nekateri napotki nam v takih trenutkih lahko pomagajo (Kajtna in Jeromen, 2013):

- nikdar ni treba težiti k temu, da bi bili popolni – če naredite napako, jo priznajte;
- pomen začetka in zaključka komunikacije je pomembnejši od sredine pogovora – pomnjenje deluje po principu U-krivulje – več si zapomnimo z začetka in konca pogovora, tisto v sredini pa nekoliko slabše;
- pomembna je uporaba vseh spretnosti in pravil uspešnega sporočanja, upoštevanje nebesedne komunikacije, še posebej prav pa nam lahko prideta tudi tehniki aktivnega poslušanja in uporaba »jaz« sporočil; vse skupaj je lahko precej oteženo zaradi povečane količine čustev, ki zmanjša sposobnost racionalnega odločanja in delovanja – zato sta pri razreševanju zelo pomembna sprostitev in miren vstop v pogovor;
- pomembno je naslednje pravilo: pokažite sogovorniku spoštovanje, tako da ga poslušate do konca;
- bodite pripravljeni skleniti kompromis, stopite na pol poti oziroma del poti do sogovornikovega mnenja, saj tako zagotovimo, da se ne bo nihče počutil kot zmagovalec ali poraženec, temveč bosta oba nekaj dobila in hkrati v svojih zahtevah tudi nekoliko popustila;
- spremljajte burne reakcije sogovornika in se prilagodite, tako da ne boste povzročali pretirane napetosti.

Za razrešitev konflikta imamo navadno **tri možnosti**: lahko spremenimo mnenje osebe, s katero smo v konfliktu, lahko spremenimo okolje, ali pa svoje mnenje (Kajtna in Jeromen, 2013). Nobena od rešitev ni idealna in navadno je najbolje kombinirati vse tri možne rešitve in h konfliktu pristopiti z nekoliko širšega vidika. Pri tem predlagamo, da se poskusite izogniti sklicevanju na moč – trener bi namreč lahko rekel »tako bo, ker sem jaz tako zahteval«, prav tako bi lahko to rekli starši »sedaj bo po moje, saj jaz plačujem za sinova tekmovanja«, vendar pa avtoriteta na podlagi moči prisiljevanja ali legitimne moči pri sogovorniku izzove jezo, sovražnost, odpor, nemoč, strah, zaskrbljenost, ponižanost ali kljubovanje pogostejše od uskladitve interesov. Poskušajmo torej svoje doseči na podlagi dobrih informacij, pravega odnosa in strokovnosti.

Konflikt

Situacija, v kateri udeleženci nimajo enakega mnenja in obstaja možnost poslabšanja odnosa med njimi. Vzroki so lahko različni, vključno z nasprotujočimi si cilji, vrednotami ali interesi.

Smiselno pa se je vprašati tudi, kakšne strategije reševanja konfliktov poznamo. Slovenska psihologinja Tanja Lamovec (1994) je razmišljala o tem, da lahko strategije uporabljamo glede na to, kako pomemben je naš cilj, ki ga imamo v dani situaciji in kako pomemben je specifični odnos. Na ta način je opredelila več strategij reševanja konfliktov, za katere pa je poudarila, da se jih naučimo že v otroštvu, potem pa jih uporabljamo precej avtomatično. V odraslosti pogosto uporabljamo eno ali več strategij, seveda pa to ne pomeni, da se ne moremo naučiti učinkovito uporabljati tudi druge.

Opazujemo lahko pomembnost odnosa, ki ga imamo z osebo, s katero se pogovarjamo, opazujemo pa lahko tudi pomembnost tega, kako močno si želimo doseči cilj, ki ga imamo za dano situacijo. Glede na pomembnost cilja in odnosa lahko razlikujemo različne možnosti in za vse te možnosti je Tanja Lamovec (1994) predlagala naslednje rešitve:

- Kadar nista pomembna **niti cilj niti odnos**, se umaknemo iz situacije. Kot takšen primer bi izpostavili, da slišimo, da nas neki drugi učitelj na šoli (s katerim sicer ne sodelujemo) obrekuje. Ni nam pomemben odnos, nekega posebnega cilja pa tudi nimamo in je najlažje, če se sploh ne zapletamo v konflikt.
- Lahko je zelo **pomemben cilj, odnos pa ne** – recimo, da želimo dobiti nov računalnik, v nabavni službi na šoli pa nam rečejo, da ga ne moremo dobiti. Seveda je dobra oprema pomembna, medtem ko odnos z ljudmi v nabavni služni ni preveč pomemben oziroma z njimi sploh nimamo odnosa. V tem primeru je rešitev pogosto »nadvladanje nasprotnika« – poskusili bomo narediti vse, da dobimo nov računalnik.
- Če je **zelo pomemben odnos, cilj pa ne**, se lahko umaknemo, poskusimo zgladiti spor... Na primer vaš prijatelj je povsem navdušen nad neko tehnično novostjo, vam pa je popolnoma nesmiselna. Ker je odnos s prijateljem izjemno pomemben, strinjanje o tehniki pa seveda ne, se v ta spor sploh ne zapletamo in ga zgladimo.
- Kadar sta **tako cilj kot odnos zmerno pomembna**, pa Lamovec predlaga sklepanje kompromisov. Primer tega bi bilo nesoglasje z ostalimi trenerji v klubu, v katerem delamo, o tem, kako speljati priprave med prvomajskimi počitnicami. Ker je pomembno, da dobro sodelujete in ker želite tudi priprave speljati dobro, boste iskali neko skupno rešitev.
- Kadar pa sta **pomembna tako cilj kot odnos**, pa se moramo soočiti s situacijo, na konflikt pogledati kot na problem, ki ga je potrebno in možno rešiti tako, da smo na koncu vsi zadovoljni in da smo se nečesa naučili. Recimo, da se pred vsakim odhodom na počitnice s partnerjem prepiramo, kako bomo pakirali, kdaj bomo odšli in tako naprej. Tu se je pomembno uskladiti in pomembno je tudi, da na počitnice odidemo mirno in jih že sproščeno začnemo, zato se moramo s partnerjem usesti, pogovoriti in iskati konstruktivne rešitve.



Deeskalacija

Pri reševanju konfliktov lahko prav pride tudi poznavanje tehnike **deeskalacije**. Deeskalacija pravzaprav pomeni uporaba metod, s katerimi obvladujemo jezo, preprečujemo agresivno vedenje, se odzivamo na provokacije brez poslabševanja situacije, kjer pa uporabljamo podporne metode, ki spodbujajo avtonomijo našega sogovornika (Čelofiga in Koprivšek, 2018).



Te tehnike so na Univerzi v Ljubljani odlično povzeli v napotkih za pogovor profesorjev s študenti v morebitnih konfliktnih situacijah (Univerza v Ljubljani, 2023), 10 ključnih napotkov pa gre takole:

1. Upoštevacmo sogovornikov osebni prostor in ne silimo vanj, ne zahtevamo, da se usede, lahko pa ga k temu povabimo.
2. Izogibamo se izzivalnemu pristopu. Poskrbimo, da sta neverbalna in verbalna komunikacija usklajeni, drža mirna in odprta, s primernim očesnim kontaktom (ne strmimo v sogovornika).
3. Vzpostavimo ustrezen verbalni kontakt, govor naj bo miren, počasen, razločen in odločen. Pomembno je, da smo vljudni, se predstavimo in uporabimo vikanje, v kolikor je to primerno – če recimo govorite s starši učencev ali športnikov, vedno vikajte, če govorite s sodelavci, s katerimi se sicer tikate, uporabite tikanje.
4. Govorimo kratko in jedrnato. Uporabljamo preproste in kratke stavke, enostaven besednjak, enostavna vprašanja. Sogovorniku damo dovolj časa za odgovor.
5. Identificiramo sogovornikove želje in občutke/čustva. Ne osredotočamo se na vedenje, ampak poskušamo ugotoviti razlog zanj, opazujemo sogovornikovo telesno govorico.
6. Natančno poslušamo, kaj nam sogovornik govori oz. poskuša povedati. Aktivno poslušamo – pritrjujemo, parafraziramo...(kratki neverbalni in verbalni odzivi – prikramo, rečemo npr. »dobro«, »vidim«, »poslušam«).
7. (Ne)strinjamo se z njegovim nestrinjanjem/pritožbami. Damo mu vedeti, da razumemo, da je jezen, vznemirjen, četudi je razlog za tako vedenje zunaj naše kontrole.
8. Postavimo jasne meje. Sogovorniku damo vedeti, kaj je sprejemljivo vedenje oz. da je agresija nesprejemljiva, to navedemo kot dejstvo, ne kot grožnjo. Jasno povemo, da mu ne moremo pomagati, če s svojim vedenjem straši ali ogroža druge ali nas.
9. Ponudimo možnost izbire in zbudimo optimizem (z možnostjo izbire sogovorniku zagotovimo samospoštovanje in občutek moči, poudarimo realne opcije).
10. Vsa nameravana dejanja sogovorniku predhodno pojasnimo.

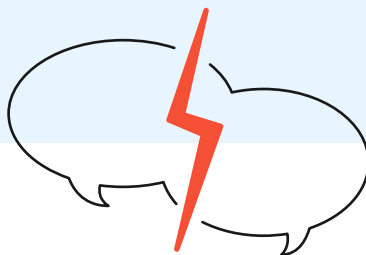
Deeskalacija

Je uporaba tehnik za obvladovanje jeze in preprečevanje agresivnega vedenja v konfliktnih situacijah. Cilj je umiritev sogovornika, brez poslabševanja situacije, pri čemer se ohranja sogovornikova avtonomija.

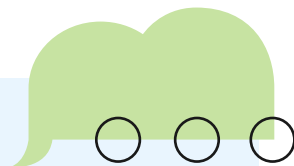
Prikazani sta dve verziji istega pogovora profesorja s študentom, v prvem brez uporabe deeskalacije.

Pogovor je napet, Študent se razburja, dviguje glas, stopa preblizu, deluje zelo vznemirjeno...

- Profesorica:** Pozdravljeni, želeli ste se pogovoriti z menoj?
- Študent:** Ja, saj veste, o čem. (ves čas stoji...)
- Profesorica:** Res je. Na izpitu sem videla, da ste uporabljali prepovedane pripomočke, imeli ste uro, na kateri so bili zapiski snovi.
- Študent:** Ja, ampak saj je nisem uporabljal.
- Profesorica:** Eh, dajte no, ko sem prišla do vas, ste imeli napisano na uri ravno tisto snov, katero ste tisti trenutek odgovarjali. Zato sem vam vzela izpit. Snov na uri pa sem fotografirala, ure vam seveda ne smem vzeti.
- Študent:** In kaj bo zdaj?
- Profesorica:** Kot smo se dogovorili na začetku leta, vse takšne prekrške prijavim tudi na disciplinsko komisijo.
- Študent:** Ja, ampak potem ne morem na naslednji rok.
- Profesorica:** Drži. Na izpit boste šli lahko, ko bo disciplinski postopek končan, če bo to omogočal ukrep.
- Študent:** Ampak če tega izpita letos ne naredim, se ne morem vpisati v višji letnik.
- Profesorica:** O tem bi morali pa prej razmišljati.
- Študent:** Dajte no profesorica, saj nisem tako mislil. Samo nisem bil prepričan v svoje znanje. Saj ostalo sem pa znal sam.
- Profesorica:** Moje odločitve ne bom spremenila (vstane).
- Študent:** Ampak padel bom letnik!
- Profesorica:** S takšnim tonom se pa ne bova pogovarjala! Saj lahko naredite vse ostale izpite... O tem dejanju pa morate dobro razmisliti. Pa pomirite se, prosim.
- Študent:** To se mi zdi pa povsem narobe, kako ste lahko takšni!
- Profesorica:** O tem se nimava kaj več pogovarjati, o nadaljnjih korakih vas bo obvestila disciplinska komisija.
- Študent:** Pa dajte no, to je čisto brezveze.
- Profesorica:** Prosim, če zapustite prostor.



V drugi verziji pa vidimo, kako poskuša profesorica pogovor obdržati na bolj mirnem nivoju in pri tem uporablja pristope deeskalacije.



- Profesorica:** Pozdravljeni, želeli ste se pogovoriti z menoj?
- Študent:** Ja, saj veste, o čem (stoj).
- Profesorica:** Kar usedite se, prosim. Res je. Na izpitu sem videla, da ste uporabljali prepovedane pripomočke, imeli ste uro, na kateri so bili zapiski snovi.
- Študent:** Ja, ampak saj je nisem uporabljal.
- Profesorica:** Ko sem prišla do vas, ste imeli napisano na uri ravno tisto snov, katero ste tisti trenutek odgovarjali. Zato sem vam vzela izpit. Snov na uri pa sem fotografirala, ure vam seveda ne smem vzeti. Se strinjate?
- Študent:** Se, res je. In kaj bo zdaj?
- Profesorica:** Kot smo se dogovorili na začetku leta, vse takšne prekrške prijavim tudi na disciplinsko komisijo.
- Študent:** Ja, ampak potem ne morem na naslednji rok.
- Profesorica:** To je res, na izpit greste lahko takrat, ko je disciplinski postopek končan – seveda odvisno od ukrepa.
- Študent:** Ampak jaz bi letos res rad opravil ta izpit. Sedaj, ko razmišljam, mi je resnično žal, da sem to naredil in me zanima, če lahko kaj rešiva?
- Profesorica:** Torej rabite opravljen izpit za pogoje? Se vam lahko zaplete še kje?
- Študent:** Ja, enega predmeta ne morem opravljati, ker nisem bil dovolj prisoten.
- Profesorica:** Glede na to, da je prav, da upoštevamo pravila, vas bom prijavila na disciplinsko komisijo. Res pa je, da sem tudi sama vabljen tam na razgovor in lahko povem, da ste se opravičili.
- Študent:** Bi morda res to naredili? Lahko naredim še kakšno dodatno nalogo, da vas prepričam, da mi je res žal?
- Profesorica:** Ne, dodatnih obveznosti res ne rabite, če imate že zdaj veliko dela.
- Študent:** Res je, hvala. Sem se pa grozno počutil, ker sem goljufal... Sem upal, da me ne boste dobili, ampak nisem imel časa za dobro pripravo in ta poteza je bila res neprimerna.
- Profesorica:** Najbrž lahko to vzamete kot lekcijo, da se ne spleča goljufati.
- Študent:** Res je... Hvala vam.
- Profesorica:** Dogovorjeno. Jaz bom povedala, da ste se opravičili, vi pa tudi povejte, da ste se iz tega nekaj naučili.
- Študent:** Vsekakor. Hvala in lep dan vam želim.
- Profesorica:** Tudi vam. Na svidenje.
- Študent:** Na svidenje.



Za nalogo pa poskusite najti vsaj 4 vidike deeskalacije, ki jih je profesorica uporabila za znižanje napetosti pogovora – seveda tiste, ki se jih da videti iz zapisa pogovora, še veliko več pa bi jih zagotovo lahko prepoznali, če bi videli ta pogovor na posnetku.

Odgovor: pojasni svoja dejanja, je vljudna in vika študenta, povabi ga, da se usede, aktivno posluša, pojasni, da razume preobremenjenost študenta...

Tehnika reševanja problemov

Na tej točki si oglejmo še **tehniko reševanja problemov**. To tehniko je Dewey (1933, v Adler, 1996) na podlagi osnov **reflektivnega razmišljanja** predlagal kot način reševanja problemov. Tehnika vsebuje 7 korakov (čeprav se lahko zgodi, da boste našli opisano tudi obliko s 6 koraki, kjer sta prva dva koraka združena), zelo dobro pa deluje, kadar jo uporabljamo v skupinah.

- 1. Definicija problema** – opredelimo, kaj je težava, natančno povemo, kdo vse je vključen, kakšni so časovni vidiki dogajanja, kje se dogaja problem, dovolj ozko opredelite, kaj se je dogajalo, vendar pa še vedno podajte dovolj podrobnosti, da bo situacija dobro razumljiva vsem. Dobra definicija je že velik del rešitve!
- 2. Analiza problema** – poskusite opredeliti, kaj je ozadje problema. Zakaj je do te situacije prišlo in kaj ste že naredili, da bi problem rešili, pa morda ni delovalo? Poskusite pojasniti ozadje...
- 3. Vzpostavite kriterije** – kaj so kriteriji uspešne rešitve, oziroma kaj vse morate pri reševanju problema upoštevati? Tu lahko opredelite časovne vidike, kdaj bi morali problem rešiti, opredelite morebitne finančne vidike, recimo koliko denarja imate na voljo, kakšna (dodatna) znanja bi bila potrebna za uspešno rešitev.
- 4. Iskanje možnih rešitev** – lahko uporabite načelo »možganske nevihte« (*brainstorming*), torej navajanje možnih rešitev, brez sprotnega vrednotenja; zapisujte ideje, s pomočjo asociacij lahko tudi navidezno nesmiselna ideja porodi kakšno zelo uporabno, namen možganske nevihte je namreč razširjanje mej, znotraj katerih smo razmišljali; ta korak lahko delate tudi v dveh delih, dopolnite ideje in tako naprej.

Malo več o metodi možganske nevihte pa lahko najdete v prilogi poglavja.

5. **Ovrednotenje možnih rešitev in odločitev za rešitev** – na lestvici od 1 do 5 (1 do 7...), pri čemer upoštevajte praktično izvedljivost, prisotnost pogojev, potrebnih za izvedbo – te pogoje ste opredelili že prej, tako da jih tu samo preverite. Pri tem bodite pozorni na to, da rešitev ne razvrščate od najboljše do najslabše, ampak vsako posebej ovrednotite na lestvici, ki ste jo določili. Če dve rešitvi ovrednotite enako, razmislite o tem, ali morda lahko obe rešitvi združite oziroma uporabite kot dva koraka na poti do rešitve problema.
6. **Izvedite rešitev** – rešitev seveda najprej načrtujte, v tem načrtu jasno opredelite morebitne faze izvedbe rešitve, kdo bo zadolžen za kateri vidik in tako naprej.
7. **Preverite uspešnost rešitve** – spremljajte kazalce učinkovitosti, ste bili uspešni? Vprašajte druge o tem, kaj menijo o vaši rešitvi... Upoštevate lahko tudi napotke, ki smo jih omenjali pri pridobivanju povratne informacije.

Ker je ta tehnika zelo uporabna za skupinsko reševanje problemov, upoštevajte tudi pravila dobrega sporočanja na verbalnem nivoju, bodite pozorni na neverbalno komunikacijo...

Za preizkušanje rešitev si lahko ogledate, kako so študentje »reševali problem« in poskušali do opravljenega predmeta Pedagoška psihologija priti brez izpita.



Tehnika reševanja problemov

Tehnika reševanja problemov je sistematičen pristop, ki vključuje sedem korakov, s katerimi opredelimo, analiziramo, načrtujemo in preverimo rešitve problema, pogosto v skupinskem kontekstu.

Reflektivno razmišljanje

Reflektivno razmišljanje je proces poglobljenega razmisleka o problemu, ki vključuje analizo vzrokov in ozadja ter preizkušanje različnih rešitev za doseganje cilja.

Reševanje problemov - primer

1. Definicija problema

Pri pedagoški psihologiji bi radi do končne ocene prišli le z domačimi nalogami in izdelki z vaj, brez izpita. Profesorico bi radi pripravili do tega, da ne bi imeli izpita.

2. Analiza problema

Vseh obveznosti imamo res veliko, nakopičijo se v junijskem izpitnem roku in iščemo načine, kako to obdobje malo olajšati. Ta predmet se nam zdi razumljiv in veliko delamo že skozi leto in upamo, da bi se lahko ta naš trud ocenil že kot izpit. Tem domačim nalogam smo pripravljene posvetiti veliko časa.

3. Vzpostavitev kriterijev

To se moramo dogovoriti hitro oziroma takoj na začetku semestra, da bomo lahko začeli delati takoj, pa ne smemo se skregati s profesorico, torej moramo to narediti prijazno in vljudno.

4. Iskanje možnih rešitev (po principu »možganske nevihte«)...

<i>Izsiljujemo profesorico</i>	<i>1</i>
<i>Poskušamo podkupiti profesorico.</i>	<i>1</i>
<i>Pogovorimo se z njo in ji argumentirano predstavimo naše želje.</i>	<i>5</i>
<i>Se vdamo v to, da bo izpit in se dobro naučimo.</i>	<i>2</i>
<i>Skozi leto kažemo veliko zanimanje za snov in sodelujemo pri pouku, si delamo dobre zapiske.</i>	<i>5</i>
<i>Stavkamo.</i>	<i>1</i>

5. Ovrednotenje rešitev (oceno od 1 do 5 dodajte v desni stolpec) in odločitev za rešitev.

Odločili smo se za rešitev kombinacija »skozi leto kažemo zanimanje...« in »pogovorimo se z njo...«, ker (navedite opredelitev):

S tem hočemo dokazati, da smo motivirani, pridni in zagreti učenci. Ko se bomo potem prišli pogovarjati o tem, da ne bi bilo izpita, bomo imeli dobro izhodišče.

6. Načrt izvedbe in izvedba

Na tem moramo delati že od začetka semestra in to vsi v letniku, za to se moramo medsebojno podpirati in spodbujati, da bomo delali dobro ves čas. Potem tudi zberemo podpise, da bo profesorica videla, da smo se res potrudili. Najdemo predstavnika, ki bo šel to prosit.

7. Kako bi preverili uspešnost rešitve?

Če bo profesorica pristala, je bilo uspešno ☺

V razmislek in lastno reševanje pa vam predlagamo še 3 problemske situacije - prazen delovni list za reševanje problemov je v prilogi.



V klubu, kjer delate kot trenerji, so vam dolžni plačilo za pretekle tri mesece. Potem se zamenja uprava kluba in rečejo, da vas z veseljem še naprej imajo za trenerje, da bo plačilo sedaj redno, ampak plačila za nazaj pa ne bo. Vi se s tem ne strinjate. Kaj boste naredili?

Ste sostanovalci in vaš najemodajalec vam konec marca pove, da bo zaradi razmer na trgu vašo najemnino dvignil za 50%. Vi zaradi vseh obveznosti nimate časa iskati novega stanovanja, denarja pa nimate dovolj. Kaj boste storili?

Profesor vašo skupino v drugem letniku dobi, da ste seminarsko naredili s copy - paste sistemom (spletno preverjanje je pokazalo 57% ujemanja, ob tem, da je izključil seznam virov iz preverjanja). Pove vam, da vas bo dal na disciplinsko komisijo in letos tega predmeta ne boste mogli opravljati. Predmet je vreden 8 KT. Kaj boste naredili?

6 klobukov razmišljanja

Oglejmo pa si še eno metodo, uporabno za skupinsko razmišljanje. Edward de Bono je bil psiholog, ki se je ogromno ukvarjal z ustvarjalnostjo. Njegova **tehnika 6 klobukov** je nekoliko drugačna od prej predstavljene tehnike reševanja problemov, ker ne išče konkretne rešitve, ampak pomaga iskati različne perspektive gledanja na situacijo. Uporablja tako levo- kot desnohemisferično razmišljanje, zelo primerna pa je za uporabo v skupinah, saj nam pomaga uskladiti poglede oziroma o eni situaciji v danem trenutku razmišljati z iste perspektive. Tudi ob individualni uporabi nam lahko pomaga, da se »odlepimo« od samo ene perspektive in na dogajanje pogledamo z več različnih plati.

Do konfliktov po de Bonu (1999) namreč najpogosteje pride, ker na situacijo ne gledamo z iste perspektive. Nekdo že razmišlja, kako boste to situacijo rešili na povsem nov in drugačen način in že išče možne rešitve (uporablja recimo rumeni klobuk), nekdo drug pa uporablja črni klobuk in navaja same morebitne težave. Ti dve osebi se sploh ne pogovarjata, ker govorita »eden o hruškah, drugi o jabolkih«. Ta metoda pa pomaga, da se oba najprej pogovorita o ustvarjalnih priložnostih, potem pa oba izrazita pomisleke. Tako se bosta lažje slišala in tudi skupaj delovala.

De Bono navaja, da tehnika pomaga vzpostaviti *lateralizacijo* v razmišljanju, torej uporabo obeh možganskih hemisfer, glavne prednosti metode pa naj bi bile naslednje:

1. **MOČ** – uporabimo znanje, razmišljanje in značilnosti cele skupine;
2. **PRIHRANEK ČASA** – ni sprotnega argumentiranja, ampak le skupno razmišljanje;
3. **ODSTRANITEV EGA** – nihče v skupini se posebej ne izpostavlja in ne nadvladuje drugih;
4. **ENA STVAR NAENKRAT** – vsako temo obdelujemo z enega vidika hkrati in tako ne vnašamo nepotrebne zmede.

De Bono je idejo za metaforo klobukov dobil v angleščini, kjer uporabijo izraz *»I/ put my thinking hat on«*, kadar želijo povedati, da bodo o nečem res analitično in natančno premislili. Menil je, da bi lahko s klobuki različnih barv ponazorili tiste najpogosteje prisotne načine razmišljanja, ki se pojavljajo pri vseh ljudeh in ugotovil, da lahko govorimo o šestih perspektivah, načinih razmišljanja oziroma »klobukih«. Ponazoril jih je z barvami, ki ustrezajo splošno sprejetim simbolnim pomenom barv, zaradi česar si pomene posameznih klobukov lahko precej hitro in natančno zapomnimo.



Tehnika šestih klobukov

Metoda razmišljanja, ki jo je razvil Edward de Bono. Vključuje šest različnih »klobukov«, pri katerih vsak predstavlja specifično perspektivo ali način razmišljanja, s čimer spodbuja usklajeno skupinsko razmišljanje in omogoča celosten pogled na problem.



Prvi je tako **MODRI** klobuk – ta predstavlja opazovanje, vodenje, zunanji pregled dogajanja. Kadar to tehniko uporabljamo v skupini, je ta klobuk edini ves čas aktiven, saj usmerja uporabo drugih klobukov in si ga »nadene« vodja pogovora. Če to tehniko uporabljamo kot učitelji ali trenerji z učenci ali športniki, imamo mi ves čas modri klobuk na sebi. Ta perspektiva se pokaže ob odgovorih na vprašanja, kot so

- *Kako ste prišli do odgovora?*
- *V kakšnem zaporedju so se stvari dogajale?*
- *Kakšen problem se je pojavil in kako ste ga rešili?*
- *Povzemite dogodke.*
- *Kaj bi lahko naredili kot naslednji korak?*
- *Kakšen je vaš načrt?*
- *Kakšen bi bil zunanji pogled na to situacijo?*



Druga perspektiva oziroma klobuk je **BELI**. Ko si nadenemo beli klobuk, navajamo dejstva, konkretne podatke, informacije (recimo številke, imena...). Navajamo objektivno preverljive informacije oziroma dejstva. Da pridemo do tega, si lahko zastavljamo vprašanja, kot so

- *Kaj veste o tej situaciji?*
- *Kaj so dejstva v tej situaciji?*
- *Kaj bi morali ali želeli vedeti o tem?*
- *Kje bi lahko prišli do teh podatkov?*

Naslednji klobuk je **RDEČI** – ta predstavlja čustva, slutnje, intuicijo, občutke o dogajanju. V angleščini bi rekli, da povemo, kakšen »*gut feeling*« imamo o situaciji. Tu ni potrebno, da smo objektivni, saj so čustva pač izrazito subjektivno dogajanje. Ko vsi delimo to perspektivo, je lahko dogajanje napeto in intenzivno, zato mora vodja oziroma modri klobuk spremljati, koliko časa se o tej perspektivi pogovarjamo. Da do te perspektive pridemo, se lahko vprašamo naslednja vprašanja:

- *Kako se sedaj počutite?*
 - *Kaj bi najraje naredili, če bi upoštevali le svoje počutje?*
 - *Ali imate kakšne predsodke glede te situacije?*
 - *Vas obhajajo kakšne slutnje?*
 - *Kaj vam o tem pravi vaša intuicija?*
 - *Kakšne občutke vam zbuja ta situacija?*
- 



Četrty klobuk je **ZELENI** – ta predstavlja ustvarjalnost, ko uporabljamo ta klobuk, iščemo različne možnosti, predstavlja iskanje idej, morebitne alternative trenutnemu stanju, lahko vključimo predelavo različnih predlogov... Ta klobuk je po pomenu precej podoben iskanju možnih rešitev po Deweyevi metodi, kjer uporabljamo brainstorming.

Vprašanja, ki jih uporabljamo, ko raziskujemo perspektivo zelenega klobuka, so:

- *Kaj pa, če...?*
- *Ali obstajajo še kakšni drugi načini, da to dosežete?*
- *Kako bi lahko rešili ta problem?*
- *Vam morda na pamet pade kakšna povsem nova ideja, so še kakšne druge možnosti?*
- *Se lahko izrazite s pomočjo pisanja tekstov, z igro vlog, s sestavljanjem rim...?*



De Bono je opredelil tudi **ČRNI** klobuk, v katerem že simbolika barve daje slutiti, da izrazimo pesimistični pogled, da ocenjujemo situacijo, da vrednotimo različne možnosti, izpostavimo, katere so možne težave, privoščimo si, da smo kritični, izrazimo previdnost, razmišljamo tudi o tem, kaj vse gre lahko narobe...

Vprašanja, ki jih uporabljamo za izpostavitev te perspektive, so:

- *Na kaj morate še posebej paziti?*
- *Kakšne so lahko negativne posledice oziroma razpleti te situacije?*
- *Ali bi se lahko iz te situacije kaj naučili?*
- *Katere so možne težave na poti?*
- *Kaj vas moti glede te situacije, kakšne skrbi se pojavljajo?*

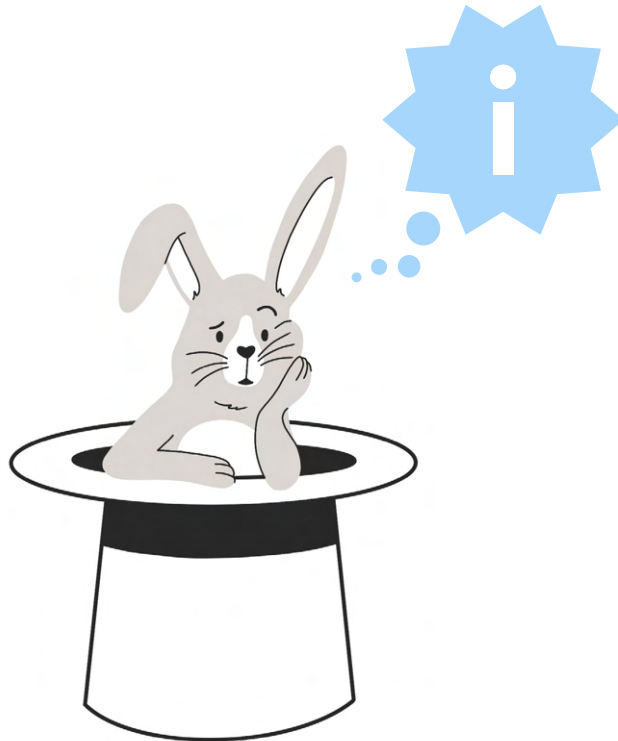
Zadnji klobuk pa je **RUMENI** – ta predstavlja optimistični pogled, ponudi razmislek o tem, kaj vse lahko situacija omogoči, kaj so prednosti različnih rešitev, kakšne koristi lahko imamo od nastale situacije...

To perspektivo spodbudimo z vprašanji, kot so:

- *Kaj je dobrega v tej situaciji?*
 - *Kakšne so lahko prednosti te situacije, kaj lahko pridobite?*
 - *V čem je vrednost oziroma pomen tega?*
 - *Ali lahko to uspe?*
 - *Kaj vam je pri vsem tem všeč?*
- 

Metodo lahko uporabljamo na različne načine, nekaj predlogov vam navajamo tu, seveda pa lahko sami preizkušate različne možnosti (De Bono, 1999):

- Smiselno je začeti in končati z modrim klobukom.
- Zaporedje uporabe klobukov določamo glede na situacijo, na primer ob iskanju rešitev za neko situacijo začnemo z modrim, nato z belim preverimo dejstva, nato izrazimo čustva (rdeči klobuk). Nadaljujemo z iskanjem možnosti (zeleni klobuk), nato slabe vidike situacije (črni) in na koncu še prednosti, koristi (rumeni klobuk). Na koncu zopet uporabimo modri klobuk in povzamemo dogajanje.
- Vsak klobuk lahko uporabimo več kot enkrat, ali pa kakšnega izpustimo.
- Uporabljajmo jo redno, vadba tu omogoči da od prvih, počasnejših in bolj »nerodnih« uporab postane dokaj spontana in predvsem izjemno učinkovita.
- Čeprav se tehnika odlično obnese v skupinah, pa se lahko tudi vsak sam pri sebi »poigra« s svojimi perspektivami in si osvetli kakšno situacijo tudi z drugačne perspektive, kot samo s tiste oziroma tistih, ki se pri nas pojavijo spontano, same od sebe.

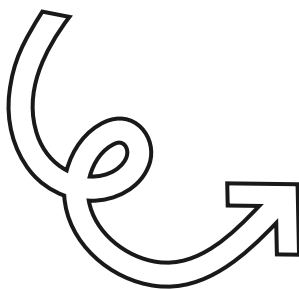


Preglejmo, kako bi skupaj razmišljali o tem, da na prvi stopnji nimate zaključnega dela in da se s tovrstnim izdelkom srečate šele na koncu drugostopenjskega študija. Če bi najprej kar vprašali, kaj menite o tem, bi nekdo govoril o občutkih, nekdo o prednostih, spet kdo drug o težavah... Kaj hitro bi govorili vseprek in imeli občutek, da diskusija ne vodi nikamor. Z metodo 6 klobukov pa lahko usklajujemo poglede in tako bi z modrim klobukom povedali, o čem se bomo pogovarjali – pa tudi v nadaljevanju bi modri klobuk določal, kdaj menjamo perspektive. Najprej bi začeli z rdečim klobukom, torej z občutki. Vaši odgovori bi lahko bili »to je super, strah me je velike količine dela potem, ogromen zalogaj bo to...«. Ko bi odgovori pojenjali, ali pa bi se morda začeli vseprek pritoževati, bi »modri klobuk« rekel, da zamenjamo pogled in se pogovorimo o dejstvih, torej »nadenemo« beli klobuk. Vaši odgovori bi bili »Na drugi stopnji je 10KT za nalogo, imamo predavanja o načinu izdelave, obstajajo pravilniki in navodila...«. Potem bi si ogledali, ali nas v zvezi s tem kaj skrbi in bi prevzeli perspektivo črnega klobuka. Videli bi, da se pojavljajo razmišljanja, kot na primer »To se zna zavleči, kaj pa, če mi mentor ne bo odgovarjal, paziti bo treba na časovnico, strah me je, da ne bom našla dobre teme...«.

Da ne bomo le črnogledi, pogledamo še s perspektive rumenega klobuka in ugotovimo naslednje: »Imamo manj dela sedaj, potem je pol leta namenjenega magistrski nalogi, zdaj se mi ni treba s tem ukvarjati...«. Seveda se lahko z zaporedjem klobukov tudi poigravamo, tako bi brez težav recimo zamenjali črni in rumeni klobuk in si najprej nadel optimističnega, rumenega.

Na koncu pa poskusimo pogledati še različne možnosti, ustvarjalne ideje in podobno in ugotovimo, da zeleni klobuk pokaže razmišljanja kot so »Tu imam priložnost raziskati eno zanimivo temo; morda lahko delamo nalogo v paru – to menda obstaja; ali mi lahko pomaga AI pri pisanju?«

S pomočjo te metode tako lahko ugotovimo, da poteka pogovor veliko bolj usmerjeno, da izkoristimo znanje in razmislek vseh članov skupine in da se vsi pogovarjamo o isti temi hkrati oziroma o istem vidiku teme.





Viri

- Adler, R. (1996). *Communicating at work: Principles and practices for business and the professions*. McGraw-Hill.
- Argyle, M. (1994). *Bodily communication*. Routledge.
- Argyle, M. (2013). *Bodily communication*. Routledge.
- Babnik, K. (2022). Aktivno poslušanje. V E. Boštjančič in Ž. Lep (ur.), *Kako (še) aktivno spodbujati zaposlene* (str. 11-29). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Baby center (2023). Pridobljeno maja 2023 s https://www.babycenter.com/baby/crying-colic/different-baby-cries_40009946
- Bailey, R. in Garner, M. (2010) Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 187- 198.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. in Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.
- Baum, S. (avtor). (2009 – 2011). *Lie to me* [Laži mi] [TV-serija]. Imagine Television, Samuel Baum Productions, Middkid Productions, 20th Century Fox Television.
- Binetti, N., Harrison, C., Coutrot, A., Johnston, A. in Mareschal, I. (2016). Pupil dilation as an index of preferred mutual gazeduration. *Royal Society of Open Science*, doi. org/10.1098/rsos.160086.
- Čelofiga, A. in Koprivšek, J. (2018). *Osnove deeskalacijskih tehnik: priročnik za učenje in trening*. Združenje psihiatrov pri SZD.
- De Bono, E. (1999). *6 thinking hats – revised and updated*. Little, Brown and Company.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed, second edition: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Owl Books.
- Erčulj, J. in Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Šola za ravnatelje.
- Eye contact. (2023). Pridobljeno avgusta 2023 s https://www.canr.msu.edu/news/eye-contact_dont_make_these_mistakes
- Farroni, T., Johnson, M. H. in Csibra, G. (2004). Mechanisms of eye gaze perception during infancy. *Journal of Cognitive Nueroscience*, 6 (8), 1320-6. doi:10.1162/0898929042304787.
- Filley, C. (2011). *Neurobehavioral anatomy*. Boulder: University press of Colorado.
- Gaj Julij Cezar. (2025, 11. maj). V *Wikipedija*. https://sl.wikipedia.org/wiki/Gaj_Julij_Cezar
- Galanti, GA. (2004). *Caring for patients from different cultures*. University of Pennsylvania Press.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages, 1st ed., revised and updated*. Three Rivers Press.
- Gordon, T. in Burch, N. (2023). *What every teacher should know*. Pridobljeno z www.gordontraining.com
- Groth – Marnat, G. (2005). *Handbook of psychological assessment*. Wiley.

- Hains, S. M. in Muir, D.W. (1996). *Infant sensitivity to adult eye direction*, *Child Development*, 67 (5), 1940–51. doi:10.2307/1131602.
- Hall, J. A. in Knapp, M. L. (2013). *Nonverbal communication*. De Gruyter MOuton.
- Hoobyar, T., Dotz, T. in Sanders, S. (2013). *NLP: The Essential Guide to Neuro-Linguistic Programming*. Harper Collins.
- Jurišić, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
- Kajtna, S. (2016). *Uporabnost projekcijskega testa Wartegg v psihologiji športa* [Diplomsko delo]. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Kajtna, T. (2006). *Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Kajtna, T. in Jeromen, T. (2013). *Šport z bistro glavo : utrinki iz športne psihologije za mlade športnike – 2. dopolnjena izdaja*. Samozaložba.
- Kajtna, T. in Jeromen, T. (2021). *Športno zreli starši*. Plavalna zveza Slovenije.
- Kathane, R. (2004). BMJ Careers: Adapting to British culture. *British Medical Journal*, 328, 273.
- Kraus, M. W., Huang, C. in Keltner, D. (2010). Tactile communication, cooperation, and performance: an ethological study of the NBA. *Emotion*, 10 (5), 745 – 749. doi: 10.1037/a0019382.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Martens, R. (2012). *Successful Coaching, - 4th ed*. Human Kinetics.
- Matsumoto, D. in Hwang, H. C. (2019). *The handbook of culture and psychology*. Oxford University Press.
- Molden, D. C. (2014). *Understanding priming effects in social psychology*. Guilford press.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1991). *Psihologija*. Državna založba Slovenije.
- Patel, D. S. (2014). Body language: an effective communication tool. *The IUP journal of English studies*, 9 (2), 90 – 95.
- Pečjak, V. (1975). *Psihologija spoznavanja*. Državna založba Slovenije.
- Pegasus NLP (2023). Pridobljeno avgusta 2023 s <https://nlp-now.co.uk/using-nlp-eye-movements/>
- Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*. Inštitut za klinično psihologijo.
- Rogers, C. V. in Farson, R. E. (1987). Active listening. V R.G. Newman, M. A. Danziger in M. Cohen (ur.) *Communicating in business today*. DC Heath & Company.
- Seničar, E. (2021). *Verbalna komunikacija učiteljev v povezavi z učno uspešnostjo dijakov* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Tso, I. F., Mui, M. L., Taylor, S. F. in Deldin, P. J. (2012). Eye-contact perception in schizophrenia: relationship with symptoms and socioemotional functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 121 (3), 616-27. doi: 10.1037/a0026596.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Fakulteta za družbene vede.
- Univerza v Ljubljani (2023). *Gradiva za zaposlene za delo s študenti v duševni stiski – metode deeskalacije*. Pridobljeno 17. junija 2023 s <https://www.ul.si>
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center otroke, mladino in starše.

- Virtual speech (2023). Pridobljeno avgusta 2023 s <https://virtualspeech.com/blog/cultural-differences-in-body-language>
- White house archives (2023). Pridobljeno avgusta 2023 s https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2005/01/images/20050120-1_p44294-227-515h.html
- Woolfolk, H. A. (2021). *Educational Psychology*. Global Edition. Pearson Education Limited.



Reševanje problemov - delovni list

1. Definicija problema

2. Analiza problema

3. Vzpostavitev kriterijev

4. Iskanje možnih rešitev (po principu »možganske nevihte«)...

5. Ovrednotenje rešitev (oceno od 1 do 5 dodajte v desni stolpec) in odločitev za rešitev.

6. Načrt izvedbe in izvedba:

7. Kako bi preverili uspešnost rešitve?



Metoda možganske nevihte

Osnovni princip metode možganske nevihte je ločiti fazo proizvodnje idej od faze vrednotenja teh idej. Avtor te metode, Osborn (1963, v Woolfolk, 2021), je namreč prepričan, da lahko prehitro presojanje idej zavira ustvarjalnost. Zaradi tega so vrednotenje, diskusija in kritika idej odložene na čas po tem, ko so podane že vse ideje oz. predlogi.

Metodo možganske nevihte običajno izvajamo v skupini več (10 – 25) udeležencev. Najprej poskrbimo za sproščeno, igrivo vzdušje v skupini. Udeležencem predstavimo problem, lahko pa ga izberejo tudi sami. Problem mora biti jasno zastavljen in ne preveč obsežen, v nasprotnem primeru ga je dobro razdeliti na manjše probleme. Udeležence nato povabimo, da povedo svoje ideje za rešitev problema. Zapisovalec jih sproti zapisuje na vidno mesto (npr. tablo, plakat), tako da jih vsi vidijo. Glavno pravilo je, da udeleženci idej med možgansko nevihto ne komentirajo ali presojujejo. Namesto takojšnjega ugotavljanja, kaj bi lahko bilo z določeno idejo narobe, se udeleženci osredotočijo na razširitev in dodajanje k ideji, kritično presojo pa preložijo na kasnejše faze procesa pridobivanja idej. Šele ko se faza generiranja idej zaključi, sledi druga faza, v kateri udeleženci ideje razvrščajo, jih ocenjujejo po kakovosti, primernosti, izvedljivosti...

Z odlogom presoje ustvarimo spodbudno vzdušje, v katerem so udeleženci svobodni pri ustvarjanju nenavadnih idej. Na ta način lahko ena ideja spodbudi razvoj drugih, posamezniki pa svojih potencialno ustvarjalnih rešitev ne držijo zase, saj jih ni strah kritike.

Možgansko nevihto lahko izvajamo tudi sami oz. individualno. Primer: razmišljate o tem, kaj bi podarili svoji/emu najdražji/emu za rojstni dan. Vzamete list papirja in zapišete vse možne ideje, ki vam pridejo na misel, ne glede na njihovo izvedljivost ali kakovost. Šele ko ste izčrpali vse ideje, jih začnete presojevati glede na ustreznost, privlačnost, finančne zmožnosti...

Recept za učinkovito možgansko nevihto



Da bo možganska nevihta stekla učinkovito, velja upoštevati naslednja pravila (Woolfolk, 2021):

1. Dokler nismo končali z naštevanjem idej, je vsaka kritika prepovedana. To pomeni, da se vzdržimo tako besedne kritike, kot tudi nebesedne kritike, kakor je npr. zavijanje z očmi, smejanje.
2. Poskušajte najti čim več idej, osredotočite se na količino. Večje kot bo število generiranih idej, večja bo verjetnost, da bo med njimi tudi kakšna, ki je zares ustvarjalna in učinkovita.
3. Dovoljeno je, da uporabimo idejo nekoga drugega in jo nekoliko preoblikujemo, ali pa vzamemo določen element ideje in ga povežemo z drugim. Tovrstno kombiniranje in izboljševanje idej vodil k boljšim in bolj dodelanim rešitvam kot samo generiranje novih idej.
4. Nenavadne ideje so dobrodošle. »Nore« in neizvedljive ideje lahko omogočijo nov način razmišljanja, ki pripelje do boljših in bolj učinkovitih idej. Veliko lažje je vzeti »noro«, a zelo ustvarjalno idejo in jo prilagoditi realnim zahtevam, kakor pa spremeniti dolgočasno in slabo idejo v zanimivo rešitev, vredno razmisleka.



- Osnovna funkcija komunikacije je preživetje
- Beseda komunikacija izhaja iz latinskega glagola "communicare" (sporočiti) in je pojav, s katerim se srečujemo na vsakem koraku
- Komunikacija se začne s potrebo po sporočanju, komuniciranju in želji slišati
- Tisti, ki s komunikacijo začne, je sporočevalec, tisti, ki posluša, pa je prejemnik
- Komunikacija je odvisna od čustev, vloge sogovornikov, njihovih stališč, izkušenj, znanja, sposobnosti in okolja
- Poznavanje tehnik dobre komunikacije pripelje k uspešnejši komunikaciji, izpeljani na miren in nenasilen način
- Poznamo verbalno in neverbalno komunikacijo. Prevladuje neverbalna komunikacija, ki je je kar 2 tretjini (70-90 %), verbalne komunikacije pa je le tretjina (10-33 %)
- Ko komuniciramo z različnimi osebami, poskusimo vse svoje skrbi, jezo od prej pustiti zunaj pogovora, saj lahko to privede do neučinkovite komunikacije in prepiranja



KOMUNIKACIJA

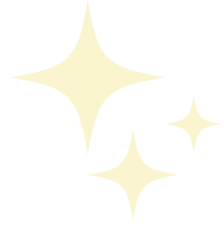
KAKO USPEŠNO SPOROČIMO INFORMACIJE, MNENJA, IDEJE:

- Neposredna, prava sporočila (direktnost)
- Uporaba lastnih sporočil (besedi jaz in moje, opredelite vaša čustva)
- Podajanje vseh potrebnih informacij
- Razložite tujke – trener jih uporabi, da izpade bolj strokoven
- Ločite dejstva od mnenj (najprej povejte dejstvo, nato ga poskusite razložiti z mnenjem)
- Osredotočenost na eno stvar v sporočilu
- Sporočilo izrazite takoj
- Brez skritih pomenov, sarkazma in negativizma, žaljivk
- Pohvalite pred skupino, grajdajte na samem – več pohvale
- Napredek naj ne bo samoumeven
- Ponavljajte pomembna sporočila
- Analiza : najprej pozitivno, potem negativno, na koncu napotki za naprejš
- Preverite razumevanje (poiščite povratno informacijo)
- Učinek kaznovanja – lahko izpademo kot "agresivni model"



NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

KANALI NEVERBALNE KOMUNIKACIJE:



- **Fizična podoba, videz** : izraža status, uspešnost, ugled
 - Prvi vtis je zelo pomemben
 - "Obleka naredi človeka" velja ob prvem vtisu, kasneje ne več toliko
- **Telesna drža** : razpoloženje posameznika v danem trenutku
 - Pomen konteksta! (vsako situacijo posameznik drugače razume, prav tako pa se interpretacija situacije razlikuje glede na kontekst, ki ga poznamo. Različne stvari dojemamo drugače zaradi svojih preteklih izkušenj, interesov...)
- **Mimika obraza** : izraža čustva, izrazi so tipični in kulturno univerzalni
 - Ljudje se različno odzivamo
 - 6 osnovnih čustev : veselje, žalost, jeza, presenečenje, gnus, strah
 - Čustva so avtonomni odziv na situacijo
 - Kompleksna čustva so sestavljena iz osnovnih čustev
 - 100% sreča ne obstaja, saj imamo 1/5 osnovnih čustev, ki so pozitivna
 - to sta sreča in delno presenečenje. Zasledovati nekaj, kar izhaja iz enega čustva je nesmiselno
 - Mikroobrazni izrazi : izraz čustva, ki za 1/7 - 1/5 sekunde pokaže realno čustvo
- **Pogled** : izraža bližino, stik s posameznikom, podaljšan pogled izraža intimnost ali dominantnost
 - Očesni stik še ne pomeni, da nas nekdo posluša
 - Avtisti npr. zelo redko vzpostavijo očesni stik
- **Telesni kontakt, dotikanje** : izraz dominantnosti
 - Odvisno tudi od kulture (npr. Italija več, Norveška manj)
 - Različni dovoljeni dotiki za moške in ženske
- **Uporaba socialnega prostora** : vdiranje v osebni prostor je lahko zaznano kot agresivnost (velika kulturna pogojenost)
 - Intimni prostor : do 50 cm (od oči do oči, razdalja od mame do dojenčka)
 - Osebna razdalja : 50 - 150 cm
 - Družbena razdalja : 150 - 360 cm (znanci)
 - Javna razdalja : nad 360 cm (neznanci)
 - Osebna, družbena in javna razdalja so kulturno pogojene, intimna pa je kulturno univerzalna
- **Geste** : nivo aktivacije (mahanje z rokami)
- **Vokalizacija** : razburjenost



JAZ STAVKI IN AKTIVNO POSLUŠANJE:

- Avtor aktivnega poslušanja in "jaz" stavkov je Thomas Gordon
- Aktivno poslušanje je nepogrešljiv del dobre komunikacije in dobrih medsebojnih odnosov
- Kadar aktivno poslušamo bo oseba, ki govori, dobila občutek, da smo res pozorni nanjo
- Aktivno poslušanje vključuje:
 - PRITRJEVANJE: "ja", "aha", kimanje
 - PARAFRAZIRANJE: poveš oziroma ponoviš povedano z malo drugačnimi besedami
 - SPRAŠEVANJE: zanimanje za temo
- S tem izkazujemo zanimanje, se odzivamo na povedano (neverbalno), poslušamo do konca stavka in ne izkazujemo želje po končanju pogovora, na način, kot smo si zamislili



KDAJ UPORABLJAMO AKTIVNO POSLUŠANJE?

Ko poslušamo nekoga, ko nam pojasnjuje svojo situacijo, si o tem želimo izvedeti več, najpogosteje, ko nas nekdo vidi kot del rešitve pri nekem problemu.

"JAZ" STAVKI ("JAZ" STRUKTURE):

- Pokažemo odprtost, ne etiketiramo, ne škodujemo odnosu
- Izražanje mnenja da možnost nasprotovanju
- Struktura "jaz" stavka:
 1. Konkretno vedenje
 2. Konkretna posledice
 3. Čustvo/(mnenje)

PRIMER: "Niste upoštevali mojega navodila, zato je prišlo do napake, kar me žalosti."



Ta struktura ni razumljiva kot napad ampak povabilo v pogovor.

- Uporabimo: ko nekomu sporočimo svoje ugotovitve, opažanja, tudi, kadar niso nujno pozitivna – sporočanje kritike.



DOBRA POVRATNA INFORMACIJA:

- Pravočasna: čimprej, mogoče počakamo, da se čustva umirijo
- Usmerjena je na vedenje, ne na osebo ("tvoja izvedba ni v redu" in ne "nisi v redu")
- Specifična: opisujemo, namesto da ovrednotimo
- Vsebuje usmeritev za naprej



STRATEGIJE REŠEVANJA PROBLEMOM:

Katero strategijo reševanja bomo uporabili je odvisno od tega, kako pomemben je naš osebni cilj in kako pomemben je specifični odnos :

- Ni pomemben niti cilj niti odnos - odmaknemo se
- Cilj zelo pomemben, odnos ne - poskušamo prevladati nasprotnika
- Zelo pomemben odnos, cilj ne - skušamo zgladiti spor
- Cilj in odnos zmernega pomena - kompromis
- Pomembna cilj in odnos - konfrontacija, konflikte pogledamo kot probleme, ki jih je potrebno in možno rešiti (ta naj omogoča uresničitev lastnih ciljev in ciljev skupine)



6 KLOBUKOV RAZMIŠLJANJA - DE BONO:

= Tehnika, namenjena usklajevanju skupinskega razmišljanja in ustvarjalnega ter usklajenega iskanja skupnih pogledov in reševanja težav

- 4 prednosti metode :
 - **MOČ**: uporabno znanje, razmišljanje, vedenje, značilnosti cele skupine
 - **PRIHRANEK ČASA**: ni sprotnega argumentiranja
 - **ODSTRANITEV EGA**: nihče v skupini se posebej ne izpostavlja in ne nadvladuje drugih
 - **ENA STVAR NAENKRAT**: vedno temo obdelujemo z enega vidika hkrati in tako ne vnašamo nepotrebne zmede
- Posamezni klobuki predstavljajo smeri, načine razmišljanja

MODER klobuk: opazovanje, vodenje, pregled - zunanji vidik situacije, nadzor dogajanja v skupini (edini klobuk ves čas aktiven)

ZELEN klobuk: ustvarjalnost, kaj vse so možnosti, iskanje idej, alternative trenutnemu stanju, predelava različnih predlogov

RDEČ klobuk: čustva, slutnje, intuicija, kakšen občutek imamo o dogajanju, neobjektivno

BEL klobuk: dejstva, podatki, informacije (številke, imena); objektivno preverljive informacije, dokazljivo

ČRN klobuk: pesimističen pogled, ocenjevanje, vrednotenje različnih možnosti, možne težave, kritičnost, previdnost

RUMEN klobuk: optimističen pogled, kaj vse lahko situacija omogoči, kaj so prednosti različnih rešitev, koristi

NEKATERE SPOSOBNOSTI, POMEMBNE ZA UČENJE



Pozornost in koncentracija



V podpoglavju o koncentraciji boste spoznali:

- kdaj smo skoncentrirani in kaj to sploh pomeni;
- kakšen je vpliv koncentracije na učenje;
- kako lahko pozornost nadzorujemo, usmerimo na pomembne vidike ter se izognemo vplivu motečih dejavnikov;
- kaj se dogaja s koncentracijo, ko smo pod stresom;
- kako se lahko naučimo bolje skoncentrirati.



Pozornost igra pomembno vlogo pri uspešnosti našega učenja, saj nam omogoča zavestno usmerjanje duševnega napa na ukvarjanje le z manjšim, a v tistem trenutku pomembnejšim delom informacij iz okolja (Moran, 1996), medtem ko je istočasno na voljo več možnih objektov ali misli (James, 1980, v Moran, 1996). Besedi koncentracija in pozornost sta v sledečem tekstu zaradi lažjega razumevanja obravnavani kot sopomenki.



Pozornost

Proces zavestnega usmerjanja duševnega napa na omejeno število informacij, dražljajev ali misli, ki so v danem trenutku najpomembnejši za posameznika.

Koncentracija je razmišljanje o nalogi, ki nas čaka. To pomeni, da se ukvarjamo z načrtovanjem izvedbe, razmišljamo o strategiji učenja, učni snovi... Vse svoje miselne moči usmerimo v nalogo, predmet, aktivnost ali na problem.



Koncentracija

Sposobnost usmerjanja vseh miselnih moči na določeno nalogo, predmet ali problem, pri čemer posameznik izloči moteče dražljaje in ohranja osredotočenost skozi čas.

Koncentracijo se lahko z nekaterimi vajami naučimo bolje uporabljati, tako kakor nekatere druge sposobnosti. Najprej pa si pogledjmo nekaj njenih osnovnih zakonitosti (Williams, 2001):

→ **Obseg pozornosti** se nanaša na količino mentalne energije, ki je na voljo za z nalogo povezano informacijsko procesiranje v dani situaciji. Hkrati smo lahko pozorni le na določeno število informacij. Najpogosteje velja formula 7 ± 2 , kar pomeni, da smo hkrati lahko pozorni na 5 do 9 dražljajev. Če se spomnimo, smo o tem že pisali v poglavju o učenju, tu pa imamo priložnost to tudi preizkusiti.

Na levi strani so zapisani nizi števil. Enkrat pozorno preberite vrstico (ali naj vam jo prebere nekdo drug), pokrijte vrstico z listom papirja in nato številke zapišite na črto na desni.

				2	9	5	8	_____
			3	2	9	7	4	_____
		2	6	1	8	3	7	_____
	4	3	5	1	9	4	8	_____
3	1	8	5	7	2	4	6	_____
6	4	7	3	2	9	5	8	1 _____

V stresni situaciji (na primer na izpitu) se ta obseg zmanjša. Zgodi se, da smo lahko pozorni le še na nekaj dražljajev, zato je treba čim večji delež aktivnosti avtomatizirati. Na avtomatizirane veščine namreč ni potrebno biti pozoren, naredimo jih pravilno, hitro in učinkovito ter tako umske zmogljivosti ostanejo na voljo za druge vidike situacije.

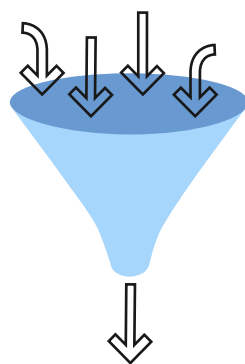
Podatek o obsegu pozornosti je pomemben tudi za profesorje, saj z nasveti in veliko količino novih informacij v zadnjem trenutku pred izpitom lahko preusmerimo pozornost študentov. Pomembno je, da dopustimo, da se študent posveti nalogam na izpitu ter koncentraciji na znanje, ki ga je pridobil s predhodnim učenjem.

→ **Trajanje pozornosti** pomeni sposobnost ohraniti koncentracijo skozi čas – značilnost, ki jo imenujemo tudi budnost. Nemogoče je biti ves čas »100-odstotno« skoncetriran. Včasih nismo skoncetrirani in tudi to je lahko v redu. Če študent o izpitu intenzivno razmišlja že dan, dva prej, mu to lahko pobere preveč energije, ki je potem ne bo mogel učinkovito izrabiti med samim opravljanjem naloge. Biti skoncetriran je naporno in utrujajoče, zato je dobra koncentracija v veliki meri odvisna tudi od telesne pripravljenosti.

Pozornost vedno niha, zato je pomembna naloga, da se naučimo to nihanje čim bolj nadzorovati in se ustrezno odzvati, ko opazimo, da začne naša pozornost begati ali upadati (Van der Stigchel, 2020). To bomo opazili tako, da bomo začeli delati napake, da se bomo ukvarjali s stvarmi, ki niso pomembne, da nas bo vse zmotilo, da nam bodo misli odtavale na druga področja, ki nimajo zveze s trenutno situacijo ...

→ **Selektivnost pozornosti** je najbolj opazen vidik pozornosti – gre za aktivnost analitičnega procesiranja informacij. To pomeni, da vemo, kaj je v danem trenutku pomembno. Ko se učimo, je ključno na primer, da se aktivno ukvarjamo z vsebino in razumevanjem naših zapiskov in učne snovi, ni pa bistveno, koliko daleč je z učenjem naš sošolec ali v kateri predavalnici bo potekalo pisanje izpita, saj na to nimamo vpliva. Vendar tudi določanje pomembnih vidikov ni vedno tako preprosto, kot se zdi.

Določen delež pozornosti lahko zasedejo tudi dražljaji, ki z nalogo nimajo nobene povezave, imenujemo jih **moteči dražljaji** oziroma *distraktorji* (Moran, 1996). Ti so lahko notranji (razmišljanje o preteklih izpiti, čustva, še posebej strahovi, razmišljanje o osebnih težavah ...) ali zunanji (hrup, svetloba in drugi pogoji, pod katerimi se učimo, prisotnost strogega profesorja na izpitu, ...). Pogosto se učinek motečih dražljajev množi, ne le sešteva, zato je priporočljivo, da dobro natreniramo preusmerjanje in menjavo pozornosti. Pri tem so pomembne izkušnje, skozi katere se naučimo ločevati, kaj je pomembno za uspešno učno situacijo.



→ **Individualne razlike:** če je posameznik motiviran in je dobro natreniral menjavo pozornosti ter je seznanjen z učinki in vplivi povišane aktivacije, je sposoben učinkovite koncentracije. Zmore nadzorovati širino in usmerjenost lastne pozornosti. Seveda ne smemo pozabiti, da obstajajo razlike med posamezniki, da nekateri lažje sprejmejo zahteve, ki jih prinaša usmerjanje pozornosti, kot drugi. Vendar kljub različnosti učnih situacij te zahteve niso tako visoke, da jih ne bi zmogli obvladati oziroma se jih naučiti obvladati.

→ **Menjava pozornosti:** predstavljajmo si, da je naša pozornost kot žaromet. Tja, kamor ga usmerimo, dobro vidimo vse podrobnosti, si jih zapomnimo in jih obdelujemo. Okolica sicer ostaja tam, zavedamo se je, vendar je v primerjavi z osvetljenim delom »zatemnjena«. Svoj žaromet lahko usmerimo v katerokoli smer, lahko je ozek pas svetlobe, ki osvetli le majhno področje, na primer naše zapiske, lahko pa je širok in razsvetljuje na primer celotno predavalnico.



Različni tipi koncentracije

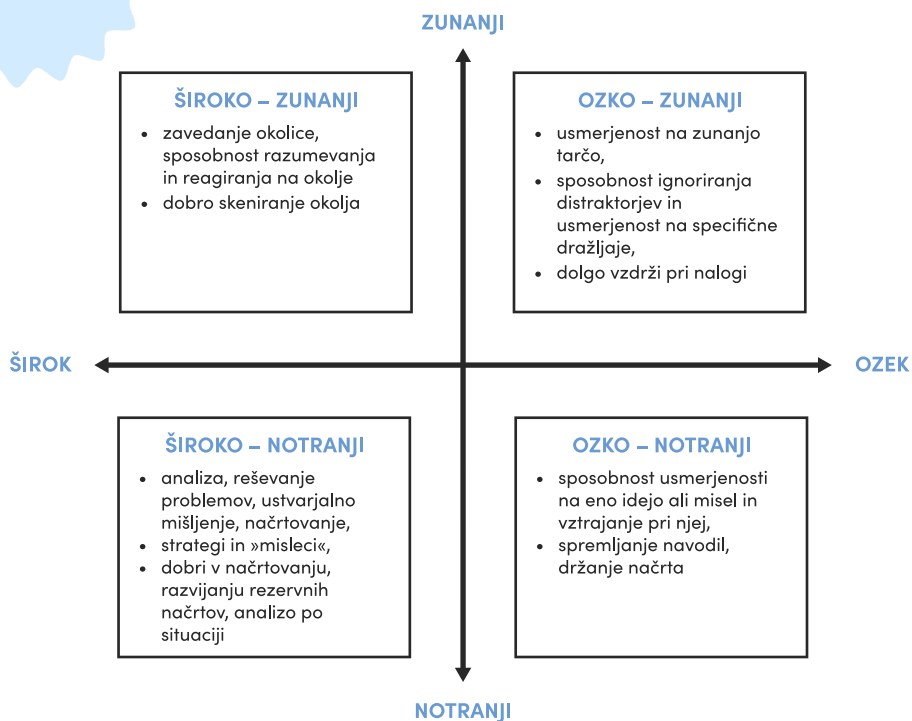
Poznamo **4 vrste pozornosti**, med katerimi je dobro, da znamo učinkovito preklapljati, odvisno od trenutne situacije, ki od nas zahteva različne stopnje koncentracije (Nideffer, 1978).

Večino časa smo sposobni zadostiti zahtevam, ki se pojavljajo v najrazličnejših učnih situacijah. Če situacijo dojemamo kot stresno, se včasih lahko zgodi, da naše odzivanje na nalogo, recimo reševanje izpita, postaja vedno slabše ali da popolnoma zablokiramo. Do tega pride, kadar se poveča aktivacija, pozornost se zoži in se preusmeri navznoter. Lahko nas prevzamejo misli, da nič več ne znamo, da se ne spomnimo, kaj smo se učili, popolnoma smo prevzeti z enim vidikom dogajanja, pojavijo se negativna čustva, ki jih čutimo tudi na telesnem nivoju (npr. hitrejša dihanje in bitje srca).

Spremembe na nivoju **aktivacije** vplivajo na tip koncentracije. S sistematičnim vplivanjem na aktivacijo pridobimo nadzor nad koncentracijo. Obratno pa tudi spremembe v tipu koncentracije vplivajo na aktivacijo. Sistematična manipulacija koncentracije je eden od načinov pridobivanja nadzora nad nivojem aktivacije. Za zmanjševanje nivoja aktivacije v stresnih situacijah se lahko uporabljajo različne tehnike sproščanja, s katerimi lahko našo pozornost vrnemo iz stresnega odziva na nalogo, ki jo moramo opraviti.

Nidefferjev model pozornosti

Slika 27
Nidefferjev model pozornosti (Nideffer, 1978)



Širina pozornosti se nanaša na količino različnih informacij iz okolja, na katere moramo v določeni situaciji biti pozorni, **smer pozornosti** pa na usmeritev na notranjo pozornost – nase, na naša občutja in misli, ali zunanjo – na dogajanje v okolici. Klasične učne situacije, ko gre recimo za faktografsko učenje iz zapiskov, najverjetneje zahtevajo ozko usmerjeno pozornost na gradiva, pri čemer nimamo velikega števila različnih informacij iz okolja.

Različne situacije od nas zahtevajo različne načine koncentracije, zato je pomembno, da se preko izkušenj učimo tip pozornosti učinkovito menjati.

Nidefferjev model pozornosti

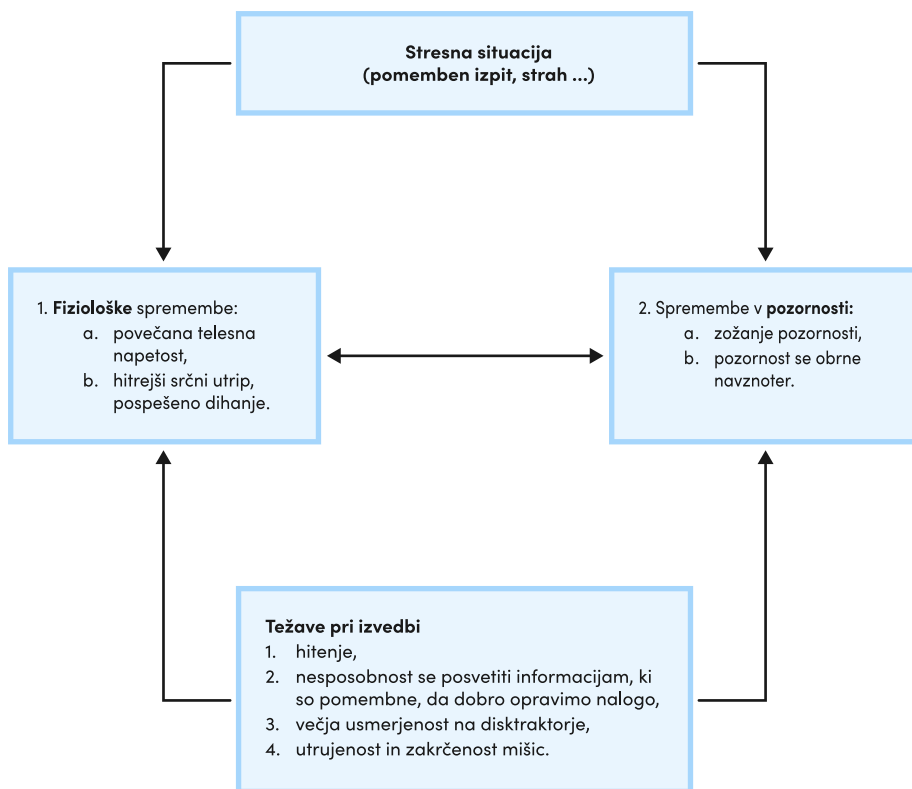
Tipi pozornosti (po Nidefferju) predstavljajo različne načine usmerjanja pozornosti glede na njeno širino (ozka – široka) in smer (notranja – zunanja), pri čemer je učinkovito preklapljanje med njimi ključno za uspešno izvedbo nalog.

Kaj se dogaja z našo pozornostjo v stresni situaciji?

Da se naučimo v **stresnih situacijah** čim bolje odreagirati je pomembno, da vemo in razumemo, kaj se v njih z nami dogaja. Najpogostejša stresna situacija, vezana na učenje, je za večino študentov najverjetneje izpit. Veliko študentov reče, da na izpitu »zablokira« - zaradi zaznane visoke pomembnosti izpita se lahko začne dogajati, da se ne spomnijo snovi, ki so se je učili, zdi se, da izgubijo kontrolo nad tem, kar počnejo, da težje formulirajo odgovore na vprašanja. Obstaja krožna povezava med psihološkimi procesi in pozornostjo, ki vpliva na našo izvedbo. Le-ta je natančneje predstavljena v spodnji shemi, dobro razumevanje pa nam lahko pomaga, da bomo v krog znali poseči in ga prekiniti (Nideffer in Sagal, 2001).

Slika 28

Povezava med psihološkimi procesi in pozornostjo v stresni situaciji (Nideffer in Sagal, 2001)



Za umiritev akutnih reakcij na stresne situacije so kot omenjeno uporabne različne tehnike sproščanja (recimo dihalne vaje). Dobro je tudi, da se naučimo pri sebi prepoznati znake, ki se najprej pojavijo, kot so mišična napetost ali hitro dihanje. Te lahko uporabimo kot signal za izvedbo krajše, hitre sprostitvene tehnike, katerih cilj je preprečiti pojav nivoja napetosti, pri katerem se začne naša izvedba vedno bolj slabšati.

Nerealno je zahtevati, da bi negativne učinke stresnih situacij popolnoma preprečili z učenjem relaksacijskih tehnik, vsekakor pa lahko pa z dobrim treningom različnih tehnik zmanjšamo pogostost tega pojava.

Stresne situacije na posameznika učinkujejo tako negativno kot pozitivno. Če bi želeli negativne učinke popolnoma izničiti, bi to znova predstavljalo stresno situacijo, saj je v življenju nemogoče v celoti predvideti čisto vse situacije, ne glede na trud. Bolj pomembno od popolnega preprečevanja takih situacij je, da se naučimo tehnik, ki jih lahko uporabimo v večini situacij oziroma omogočajo hitro prilagajanje v novih situacijah. Z vsako novo situacijo, ki jo uspešno obvladamo, se viša samozaupanje, da nas tudi največje spremembe in presenečenja ne iztirijo več. Primeri takih situacij so različni – npr. nepredvidena učna snov v izpitu, težji kriterij, ...



Stresna situacija

Okoliščina, ki poveča raven aktivacije in lahko zoži pozornost ter zmanjša učinkovitost izvedbe, pri čemer se za ohranjanje nadzora uporabljajo različne tehnike sproščanja in uravnavanja koncentracije.

Predstavitev tehnik koncentracije

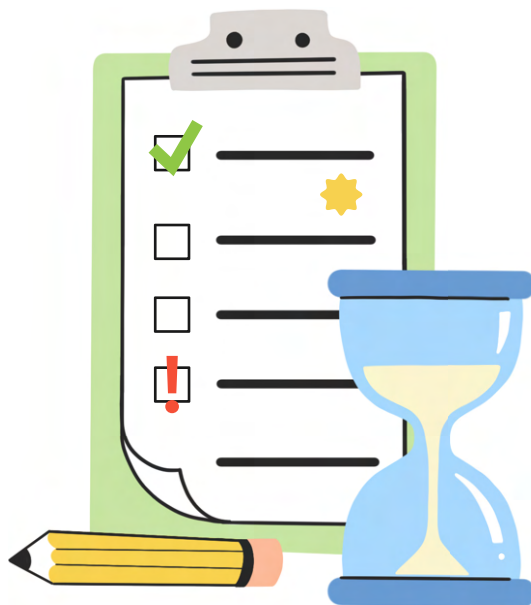
Nekaj pomembnih napotkov, ki jih imejte v mislih za uspešno koncentriranje v učnih situacijah (Kajtna in Jeromen, 2013):

- **pozornost usmerjajte na proces, ne na rezultat:** v praksi to pomeni, da ste med učenjem skoncentrirani na učenje samo, na zapiske, na *aktivne oblike* učenja (grafično prikazovanje gradiva, odgovarjanje na vprašanja ipd.). Rezultat, na primer končna ocena pri izpitu, je nekaj, kar ni pod vašim nadzorom, usmerjanje koncentracije na to pa porablja kapacitete, ki bi jih lahko bolj učinkovito izrabili z usmerjanjem na reševanje konkretne naloge. Z izkušnjami se učimo, da usmerjenost na nalogo povečuje uspešnost našega dela in posledično pozitivno vpliva na motivacijo in trud za nadaljnje učenje.
- **dober načrt učenja vam pomaga pri zoževanju pozornosti:** kadar zožite pozornost recimo samo na pomemben izpit, s tem poskušate preprečiti, da bi se ob neustreznih trenutkih ukvarjali s stvarmi, ki vam pri pripravi niso v pomoč. V nadaljevanju je prikazan zelo splošen primer sheme za takšno zoževanje, ki vključuje tudi nekaj psiholoških tehnik (pozitiven samogovor, tehnike sproščanja), pri lastni uporabi pa imejte v mislih svojo situacijo ter shemo po potrebi prilagodite.



Tehnike koncentracije

Različne strategije in postopki, s katerimi posameznik ohranja ali vrača svojo pozornost na nalogo, ki jo opravlja (npr. osredotočanje na proces, načrt učenja, vračanje pozornosti, sprostitvene tehnike).



NALOGA

	PRIMER	MOJA SITUACIJA
Tri tedne pred izpitom	Zberem vso potrebno gradivo, ga razdelim na manjše podenote, ki se jih moram naučiti, naredim načrte učenja po posameznih dnevih do tedna dni pred izpitom.	
En teden pred izpitom	Po predelavi literature se posvetim reševanju primerov nalog, ki se pojavljajo na tem izpitu.	
Tri dni	Skupaj s kolegi iz študijske skupine medsebojno preverjamo znanje s postavljanjem in odgovarjanjem na vprašanja.	
En dan	Dan pred izpitom posvetim zgolj krajši ponovitvi ključnih točk naučenega. Poskrbim za dober spanec.	
Tik pred začetkom izpita	S pozitivnim stavkom v mislih se maksimalno pripravim, vem, da sem se dobro pripravil. Naredim nekaj globokih vdihov.	
Med izpitom	Vračam pozornost na reševanje nalog, pozitivno razmišljam, po potrebi uporabljam tehnike sproščanja za umiritev in vračanje koncentracije na izpit.	

- **v primeru, da vam pozornost odtava, trenirajte vračanje pozornosti na nalogo:** nič neobičajnega ni, da nam pozornost med nalogo, še posebej, če je ta dolgotrajna, odtava. Zato je pomembno, da takšne trenutke opazite ter koncentracijo znova vrnete na nalogo, ki jo opravljate. Pri tem lahko uporabite tudi **tehniko »vračanje pozornosti«**, ki se začne na miselnem nivoju. Izberite si znak, ki vam predstavlja »stop« za ustavljanje misli (lahko je vizualni znak – npr. stop, lahko je beseda, lahko je gib – na primer tlesk ali kaj podobnega, kar vas ustavi). Če ste vešči dihalnih vaj in sproščanja, se z nekaj (2-3) vdih in izdih umirite in se nato vrnete na nalogo. Osredotočite se na izvedbo in v to, kar počnete ta trenutek – rišete miselni vzorec, uporabljate metode označevanja pomembnih delov besedila, oblikujete vprašanja za ponavljanje, ...

Predstavljanje (imaginacija)

Med najpogostejše uporabljene tehnike za usmerjanje pozornosti je tudi **predstavljanje** oziroma imaginacija. Predstavljanje oziroma imaginacija je izkušnja, ki je podobna pravi čutni izkušnji (videti, slišati, čutiti), toda nastane brez običajnega zunanjega dražljaja (Williams, 2001). Za to tehniko mnogi uporabljajo kar ime **vizualizacija**, a predstavljanje je več kot to, čeprav je vid po navadi najmočnejši element predstavljanja. Poskušamo si namreč predstavljati vse, kar zaznavamo tudi v realni situaciji in v mislih poustvariti to izkušnjo. Zato se lahko s pomočjo te tehnike pripravimo na izpit, si zamislimo, kako bomo odgovarjali na vprašanja...

Predstavljanje deluje tudi na psihološke sposobnosti, zato jo mnogi uporabljajo tudi za dvig samozavednosti, vzpostavljanje občutka pripravljenosti in podobno. Pomembno je, da predstavljanje uporabljamo sistematično in pri tem upoštevamo nekaj ključnih napotkov (Kajtna in Jeromen, 2013):

- Večji učinek dosežemo, če smo sproščeni, zato najprej naredimo kratko sproščanje.
- Vključimo vse čute – vid, sluh, telesne občutke, morda tudi vonj, okus...
- Podoba naj bo čim bolj živa.
- Predstavljajte si čustva in misli, ki so sestavni del situacije.
- Poskušajte uporabljati notranjo perspektivo (pogled »skozi svoje oči«).
- Predstavljajte si realistično situacijo – če ste pred izpitom po navadi nekoliko napeti, vključite tudi to v svoje predstavljanje.
- Koristno je, da si čas predstavljamo realno, v kolikor je to mogoče, vendar pa naj predstavljanje ne bi trajalo več kot nekaj minut.
- Negativno predstavljanje (predstavljanje neuspeha) lahko povzroči precej škode nastopu, v kolikor vam predstava »pobegne« v smer, da ne znate odgovoriti na vprašanje na izpitu, prekinite in poskusite znova.
- Vadite redno in uživajte ob predstavljanju.



Predstavljanje (imaginacija)

Miselna tehnika, pri kateri posameznik v mislih poustvari izkušnjo, podobno resnični čutni izkušnji, da bi izboljšal koncentracijo, pripravljenost, samozavednost in uspešnost izvedbe nalog.



NALOGA

Poskusite si predstavljati naslednji scenarij (Kajtna in Jeromen, 2013):

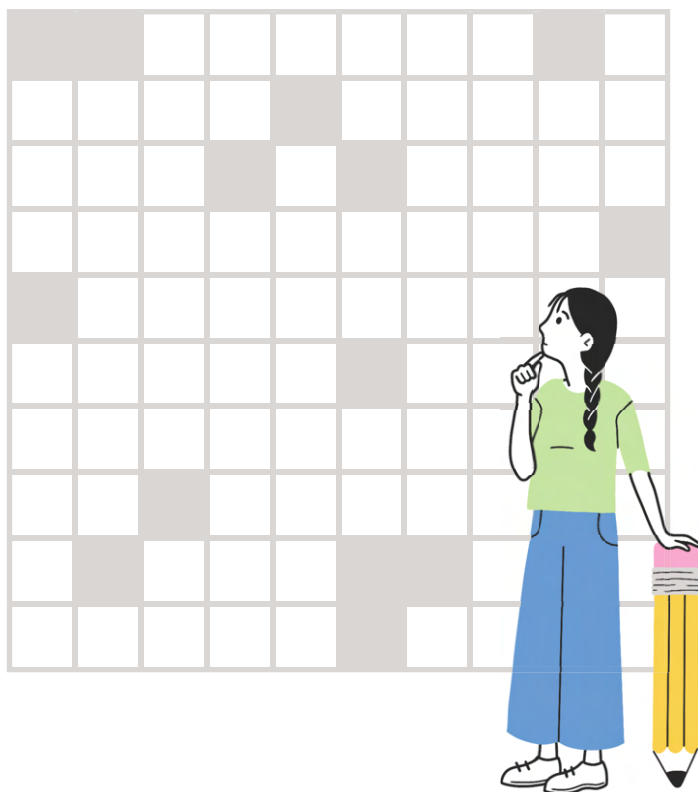
Poskusite si predstavljati limonado v kozarcu. Najprej zaprite oči in se umirite. V mislih si narišite sliko kozarca in barvo pijače v njem. Potem si zamislite, kako ga je držati v rokah, je težek ali lahek, hladen ali topel, kako ga čutimo, ko ga držimo v rokah. Nato si predstavljajte kakšnega okusa in kakšnega vonja je limonada. Jo pijete v lokalu? Poslušajte kakšni zvoki iz okolice vas obdajajo, medtem, ko se pripravljate, da jo boste popili. Naredite požirek. Zamislite si, kako vam je všeč okus, kakšen imate odnos do limonade v tem kozarcu. Vključite vsa čutila, postopoma, drugega za drugim, vrstni red ni pomemben, kakor vam je ljubše.

Zanimiva je tudi uporaba predstavljanja z namenom sproščanja, kjer si lahko predstavljamo različne scenarije, zgodbice ... To navadno imenujemo vodene fantazije, lahko si poskusite zamisliti zgodbico z naslovom »Prijeten dan«, ki so jo študentje pri Pedagoški psihologiji pripravili v letu 2018:

Najprej se udobno namestite, zaprite oči in se osredotočite nase, naredite nekaj umirjenih vdihov in izdihov... Potem pa si predstavljajte, da odstavate na sprehod v naravo. Je lep poletni dan, zelo topel, vendar ne prevroč, primeren za majico s kratkimi rokavi. Na nogah imate lahko obutev, ki vam omogoča udobno gibanje. Sprehajate se po potki iz kamenja, ki vas vodi do lesenega mostu, ki ga prečkate. Prišli ste na travnik, ki je poln cvetlic in majhnih živali. V zraku se občuti vonj poletja, vonj po svežem, vonj po prebujeni naravi. Ob robu travnika je gozd, ki ga sestavljajo visoke močne smreke, ki vas navdajajo z mogočnostjo in nudijo senco. Uležete se v eno od senc dreves, tako da imate glavo v senci. Ostali del telesa ostane na soncu, da vas prijetno greje in vam je udobno. V daljavi slišite na vaši desni strani reko, ki glasno šumi in drvi čez kamne. Reka je bistra, čista in hladna. Predstavljate si, da hodite proti reki, se sezujete in vanjo namočite stopala. Najprej vas zmoti hladen tok vode, vendar se na to zelo hitro navadite. Naredite nekaj korakov, prija vam občutek, ko vam hladna voda polzi čez prste na nogi. Predstavlja vam osvežitev od vseh skrbi vsakdana. Na dnu reke so kamni. So različnih velikosti, od majhnih do velikih, različnih barv, od rjavih, rdečih, sivih, belih. Prav tako, kakor kamni, ki so potopljeni, tudi vi v reko odložite in potopite vse svoje skrbi, vse kar vas tare, vse negativne stvari, ki vas obkrožajo, ter jih pustite na dnu. Sebe si znova predstavljate v senci pod smreko, tokrat veliko lahkotnejši, kot ste bili. Zaradi rahlega vetra čutite na nogah in rokah prijetno žgečkanje trave. Kljub vetru se še vedno počutite dobro, sonce vas obdaja s toploto, s prijetnimi občutki... Iz gozda slišite žvrgolenje ptic, ki vas ponese v razmišljanje, kako lepo je biti ptica, ki lahko poleti kamorkoli in kadarkoli želi. Lahko poleti čez hribe in doline. Lahko čez reke, oceane. Lahko čez mesta in vasi. Ob razmišljanju o tem, kako bi tudi vi radi poleteli z njo, čutite občutek brezskrbnosti in svobode. Lahko si predstavljate, da letite na majhni lastovki ali na mogočnem orlu, ki jadra nad gorami. Iz sanjarjenja vas predrami nežno šumenje na robu jase. In ko se ozrete, zagledate srno, ki se na robu gozda prehranjuje. Vzamete si nekaj časa in jo mirno opazujete. Ugotovite, da je življenje lepo, da imate vse kar potrebujete in da ste zadovoljni sami s seboj. Da včasih rabite samo malo časa zase, da se umirite in napolnite svoje baterije... Zdaj se počasi predramite. Pretegnite si prste na nogah, prste na rokah. Odprite oči.

Pozornost zahteva veliko naše energije, zato na uspešnost pri koncentriranju vpliva tudi življenjski slog, pomembna je urejena in uravnotežena prehrana, fizična aktivnost ter dovolj spanja. Za trening pozornosti so uporabne tudi križanke, osmerosmerke, sudoku in podobne miselne vaje – v prilogi tega poglavja jih boste našli kar precej. Pri teh vajah lahko opazujete navedene procese, se učite vračati svoje misli nazaj na nalogo in ostajati zbrani dovolj dolgo, da nalogo rešite. Ker smo se naučili, da je obseg pozornosti omejen, je dobro, da vzpostavite učinkovit sistem zaznamkov obveznosti oz. »to-do« seznam, ki vam omogoča, da se usmerjeno koncentirate na posamezne naloge in ne držite vsega »v mislih«. Ne pozabite na aktivne odmore.

Čeprav smo opisali koncentracijo na primeru vašega učenja, pa lahko z malo razmisleka te iste vsebine uporabite tudi takrat, ko boste v vlogi učiteljev – na primer učence naučite uporabljati predstavljanje pri pouku ali pred preizkusom neke spretnosti, jim ne dajete več kot 1 ali dve navodili v stresni situaciji, ker veste, da se obseg pozornosti s 5 do 9 takrat močno zoži... Koncentracija je namreč potrebna za izvajanje katerekoli naloge in njeno poznavanje in upoštevanje pravil delovanja lahko olajša izvedbo vseh mogočih vrst nalog.



Intelligentnost



V podpoglavju o inteligentnosti boste spoznali:

- konstrukt inteligentnosti in kako so na inteligentnost gledali skozi zgodovino njenega proučevanja;
- osrednje teorije inteligentnosti ter nekaj teoretičnih pristopov, ki zagovarjajo mnogoterost inteligentnosti;
- kaj pomeni čustvena inteligentnost in zakaj je pomembna pri delu in v vsakodnevnem življenju;
- kako merimo inteligentnost in kaj izmerjeni rezultati inteligentnosti povedo;
- kako je inteligentnost povezana z učnim uspehom in uspehom v življenju na splošno.

Intelligentnost, merjenje inteligentnosti in uporaba njenih rezultatov so bili skozi zgodovino vedno polje burnih razprav med znanstveniki, strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju, pa tudi v širši javnosti. Ker gre za zelo pomemben, a hkrati tudi kontroverzen in pogosto napačno razumljen konstrukt, se bomo v tem poglavju bolj podrobno seznanili z njim.



Kaj pomeni inteligentnost?



Vprašanje za razmislek:

Kateri izmed vaših sošolcev/sošolk v srednji šoli je bil po vašem mnenju najbolj inteligenčen/a?

Napišite njegovo/njeno ime in pet besed, ki vam padejo na pamet, ko si ga/jo poskušate predstavljati. Zakaj ste se odločili prav za to osebo?

Subjektivne predstave, ki jih imamo ljudje o inteligentnosti, se nanašajo na naše prepričanje o tem, kaj pomeni biti inteligenčen. Gre za neskončno raznolik spekter mnenj in prepričanj o tem, katere so ključne značilnosti inteligentnih oseb. Nekateri ljudje menijo, da je inteligentna oseba tista, ki ima visoke sposobnosti razumevanja in učenja, zaradi česar je v šoli največkrat zelo uspešna. Drugi so prepričani, da je inteligentna oseba tista, ki ima veliko znanja oz. življenjske modrosti. Spet tretji menijo, da je inteligenčen nekdo, ki ima visoke sposobnosti za reševanje vsakodnevnih težav. V zadnjem času pogosto slišimo, da inteligentnost ne vključuje samo naših miselnih sposobnosti, temveč tudi tako imenovane »čustvene« sposobnosti, kot so sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustev ter oblikovanja dobrih medosebnih odnosov. Kaj od tega je res? Kot bomo spoznali v nadaljevanju, pojem inteligentnosti ni enoznačen. Tudi med strokovnjaki namreč obstajajo različni pogledi in teorije o tem, kaj inteligentnost predstavlja, kako je sestavljena in kako jo merimo.

Razmišljanje o inteligentnosti in prepričanje, da se ljudje v njej med seboj razlikujemo, ni novo. Že pred 2300 leti je slavniti grški filozof Aristotel prvič omenil nekaj podobnega ideji inteligentnosti, vendar jo je poimenoval »razum« (Sternberg in Kaufman, 2011). Po Aristotelovem mnenju je razum pomenil človekovo sposobnost obvladovanja strasti, tj. sposobnost, da se upremo nagonu naših instinktov. To nas je po njegovem mnenju ločevalo od živali: ljudje imamo razum, živali pa ne. V 16. stoletju so misleci razum opisovali kot sposobnost »vse ali nič« – tj. posameznik razum bodisi ima, ali pa ga nima. Šele 200 let pozneje je Charles Darwin predstavil idejo, da ima lahko razum - ki ga je poimenoval »duševne sposobnosti« - različne stopnje, pri čemer ga imajo nekateri ljudje več, drugi manj (Sternberg in Kaufman, 2011). Ta Darwinova zamisel je temeljila na njegovih opazovanjih evolucije in tega, da imajo višje razvite vrste tudi višje razvite sposobnosti.

Z velikim porastom zanimanja za inteligentnost, ki se je zgodil v 20. stoletju, so strokovnjaki želeli ta pojem bolj natančno opredeliti. Zgodnje definicije inteligentnosti navadno vključujejo vsaj eno od naslednjih značilnosti:

1. sposobnost učenja,
2. znanje, ki ga je posameznik pridobil,
3. sposobnost učinkovitega prilagajanja novim situacijam in okolju na splošno.

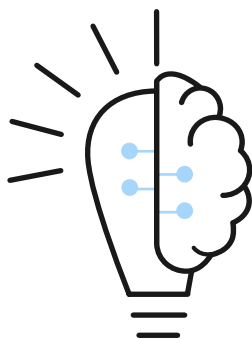
Npr: ameriški psiholog Lewis Terman je leta 1916 inteligentnost opredelil kot splošno sposobnost človeka, da »razmišlja logično, razume kompleksne ideje, se učinkovito uči iz izkušenj in prilagaja okolju« (Terman, 1916, v Woolfolk, 2021).



Morda ste pri zgoraj naštetih vsebinah opazili, kako že zgodnje opredelitve inteligentnosti nakazujejo na to, da se inteligentnost lahko spreminja oz. povečuje na podlagi znanja, ki ga posameznik usvoji.

Na kateri psihološki konstrukt, ki smo ga v tej knjigi že omenili, vas to spominja?

Sodobne opredelitve inteligentnosti pravijo, da gre za splošno mentalno sposobnost, ki vključuje sposobnosti razmišljanja, načrtovanja, reševanja problemov, abstraktnega mišljenja, razumevanja kompleksnih idej, hitrega učenja in učenja iz izkušenj (Sternberg in Kaufman, 2011). Inteligentnost torej ne predstavlja zgolj sposobnosti za učenje iz knjig, ozko akademsko znanje, pridobljeno skozi izobraževanje, ali spretnosti pri reševanju testov, temveč odraža širšo in globljo sposobnost posameznika za razumevanje okolja, osmišljanje stvari in ugotavljanje, kaj je potrebno v dani situaciji storiti.



Inteligentnost

Psihološki konstrukt, ki označuje splošno mentalno sposobnost posameznika za razmišljanje, učenje, reševanje problemov, prilagajanje novim situacijam ter uporabo znanja in izkušenj.



Intelligentnost in inteligenca?

Kadar gre za poimenovanje miselnih sposobnosti posameznika, lahko v vsakdanjem govoru ljudi, v medijskih objavah in celo strokovni literaturi zasledimo uporabo obeh izrazov – inteligenca in intelligentnost. Enačenje med obema izrazoma in zamenjevanje enega z drugim ni najbolj ustrezno, saj med njima obstaja pomenska razlika. Izraz »intelligentnost« označuje psihološki konstrukt, torej posameznikovo kognitivno kapaciteto oz. sposobnosti, kot jih podrobneje obravnava to poglavje. Izraz »inteligenca« pa označuje sloj intelektualcev oz. skupino družbeno angažiranih izobražencev.

Pri raziskovanju intelligentnosti nas lahko zanimajo njene splošne značilnosti, npr. kakšna je struktura intelligentnosti in njena narava. Lahko pa nas zanima, kako se posamezniki razlikujejo med seboj v izraženosti te lastnosti. V nadaljevanju predstavljamo nekaj najpomembnejših avtorjev, ki so v 20. stoletju proučevali intelligentnost, to so: Alfred Binet, Charles Spearman in Raymond B. Cattell. Čeprav so se vsi našteti ukvarjali z intelligentnostjo, so k temu duševnemu pojavu pristopali na različen način.



Binet-Simonov test inteligentnosti

Alfred Binet (1857-1911) je bil prvi raziskovalec, ki je oblikoval **test za merjenje inteligentnosti**. Zasnoval ga je skupaj z zdravnikom Theodore-jem Simonom (zato ime Binet-Simonov test inteligentnosti), in sicer po naročilu takratnega francoskega ministrstva za šolstvo. Francija je bila ena prvih držav, ki je uvedla obvezno šolanje, Binet pa je v drugi polovici 19. stoletja dobil nalogo sestaviti instrument, s pomočjo katerega bi lahko odkrili otroke, ki potrebujejo dodatno pomoč pri učenju (Sternberg in Kaufman, 2011). Binet je svoj test gradil predvsem na lastnih izkušnjah in zdravorazumskih načelih, saj v tistem času ni bilo na voljo veliko psihološkega znanja ali teorij o inteligentnosti. Dela se je lotil tako, da je naredil nabor različnih miselnih nalog, ki so se osredotočale na koncentracijo, spomin in sposobnosti reševanja problemov. Šlo je torej za naloge, ki niso zahtevale zgolj naučenih informacij, kot sta matematika in branje. Nato je izbral vzorec različno starih otrok, za katere so njihovi učitelji menili, da so glede na učno uspešnost povprečni za svojo starost, in jim dal v reševanje naloge. Tiste naloge, ki so jih rešili pravilno vsi otroci določenega starostnega obdobja, je vzel kot kriterij normalnega mentalnega razvoja za otroke tega starostnega obdobja. Binet in Simon sta tako konstruirala prvi razvojni test inteligentnosti.

Binet-Simonov test inteligentnosti je bil sestavljen iz tridesetih nalog, razporejenih po težavnosti od najlažje do najtežje. Primeri nalog v Binet-Simonovem testu iz leta 1905 (Bucik, 1997), v tabeli so navedene zaporedne številke nalog:

1. S pogledom sledi premikajočemu se predmetu.
3. Prepozna majhen predmet, ki ga vidi.
5. Najde in poje tablico čokolade, zavito v papir.
7. Pokaže predmete, katerih ime pozna. (Npr.: »Pokaži mi skodelico.«)
10. Primerja dve črti z jasno razvidno razliko v dolžini.
15. Ponovi stavek s petnajstimi besedami.
16. Pove, v čem sta si dva običajna predmeta različna (npr. *papir* in *lepenka*).
20. Pove, v čem sta si dva običajna predmeta podobna (npr. *metulj* in *bolha*).
22. Primerja pet enako velikih uteži tako, da jih razvrsti po teži.
23. Pokaže, katero od predhodnih petih uteži je testator umaknil.
24. Ustvarja rime. (Npr.: »Kaj se rima na šola?«)
27. Odgovori na 25 abstraktnih vprašanj. (Npr.: »Če te kdo užali in se nato opraviči, kaj storiš?«)
29. Potem ko papir večkrat prepogne in zgibanemu papirju odreže vogal, nariše, kakšna bi bila oblika luknje v papirju, ko bi ga znova razgrnil.
30. Opredeli abstraktni besedi tako, da določi razliko med njima (npr. *dolgočasje* in *naveličanost*).



Binet-Simonov test inteligentnosti

Prvi standardizirani razvojni test za merjenje otrokovega miselnega razvoja, ki sta ga oblikovala Alfred Binet in Théodore Simon z namenom odkrivanja otrok, ki potrebujejo dodatno pomoč pri učenju.

Otrokove rezultate na testu je Binet vrednotil tako, da je otroku priznal točko za vsako pravilno rešeno nalogo. Kolikor nalog je otrok rešil pravilno, tolikšen je bil njegov dosežek na testu. Nato je otrokov dosežek na testu primerjal s številom točk, ki ga v povprečju doseže reprezentativna skupina otrok enake starosti. Binet je hitro ugotovil, da so nekateri otroci znali odgovoriti na zahtevnejša vprašanja kot njihovi vrstniki, in so na testu dosegli rezultat, ki je bil

primerljiv z reprezentativno skupino starejših otrok. Na podlagi te ugotovitve je predlagal koncept **mentalne starosti**, ki predstavlja povprečne sposobnosti za to starostno skupino. Primer: otrok, ki je rešil vse naloge, ki jih reši večina šestletnikov, je imel mentalno starost 6 let, ne glede na to, ali je bil v resnici star 4, 5, 6, 7 ali 8 let. Šestletni otrok, ki je pravilno rešil vse naloge za šestletnike in (skoraj) nobene naloge za višjo starostno skupino, je imel mentalno starost enako svoji kronološki starosti, torej 6 let.

Binet v svojih testih nikoli ni uporabljal izraza **inteligentni količnik**. Tega je šele kasneje predlagal Artur Stern (1912, v Avsec idr., 2017), in sicer kot rezultat otroka na testu inteligentnosti, izračunan kot količnik med njegovo mentalno in kronološko starostjo:



Inteligentni količnik (IQ) = Mentalna starost/Kronološka starost x 100

Koncept inteligenčnega kvocienta oz. skrajšano **IQ** (iz angl. *Intelligence Quotient*) je bil dodan šele po tem, ko so Binetov test prenesli v Združene države Ameriko in ga na Univerzi Stanford dopolnili v t.i. Stanford-Binetov test. Test je sestavljen tako iz besednih kot nebesednih nalog in meri pet faktorjev kognitivnih sposobnosti. Z razvojem Stanford-Binetovega testa se je pričelo sodobno področje testiranja inteligentnosti (Jurman, 2004).

Alfred Binet je živel zelo izolirano in v svojem življenju nikoli ni zapustil Francije. Tako je šele zelo pozno izvedel, da se je njegov test razširil po svetu in se pričel uporabljati predvsem kot instrument za merjenje inteligentnosti. To je bilo v nasprotju z njegovim primarnim namenom, tj. identificirati otroke, ki potrebujejo učno pomoč. Zaradi tega je uporabi testa za merjenje inteligentnosti močno nasprotoval, saj je verjel, da ima test, ki sta ga s

Simonom ustvarila, svoje omejitve in ne more biti splošen. Zagovarjal je prepričanje, da je inteligentnost preveč kompleksen konstrukt, da bi jo lahko izmerili s testom. Poudarjal je tudi, da naj bi bil test uporaben samo za primerjavo otrok, ki prihajajo iz podobnega okolja in imajo torej podobne izkušnje.



Mentalna starost

Pojem, ki ga je uvedel Alfred Binet in označuje povprečne miselne sposobnosti, značilne za določeno starostno skupino, ne glede na otrokovo dejansko kronološko starost.

Intelligentnost: ena ali več sposobnosti?

Če z uporabo različnih testov preverjamo, kakšne so kognitivne oz. miselne sposobnosti posameznika, lahko opazimo, da so rezultati med njimi običajno pomembno povezani (oz. pravimo, da statistično pomembno korelirajo med seboj): oseba, ki je uspešna na enem kognitivnem testu, bo zelo verjetno uspešna tudi na drugih. Zaradi tovrstnih vztrajnih povezav med različnimi merskimi instrumenti, ki preverjajo kognitivne sposobnosti posameznika, so nekateri psihologi mnenja, da je intelligentnost splošna sposobnost, ki vpliva na uspeh pri reševanju različnih kognitivnih nalog, od reševanja matematičnih problemov, analiziranja leposlovnih besedil, do odgovarjanja na zgodovinska vprašanja.

Prvi, ki je to sistematično dokazal in s tem pomembno prispeval k razumevanju strukture intelligentnosti, je bil Charles Spearman (1863-1945). V zgodovino proučevanja intelligentnosti se je zapisal z idejo t.i. **dvofaktorke teorije intelligentnosti**. Ta vključuje splošno intelligentnost, ki jo je Spearman poimenoval **generalni faktor intelligentnosti** oz. **g-faktor**, in **specifične faktorje intelligentnosti**. Po Spearmanovem mnenju generalni faktor intelligentnosti predstavlja splošno sposobnost posameznika, ki vpliva na njegov uspeh pri reševanju najrazličnejših miselnih nalog. Večji kot je posameznikov g-faktor, večje so možnosti, da bo ta posameznik uspešen na različnih področjih življenja (Avsec idr., 2017).

Kako je Spearman prišel do ideje o obstoju generalnega faktorja intelligentnosti? Njegovo razmišljanje je izhajalo iz prepričanja, da so šolske ocene dovolj dober pokazatelj miselnih sposobnosti učencev (Avsec idr., 2017). Zato je za preverjanje svoje teorije o obstoju splošne intelligentnosti uporabil ocene učencev iz različnih predmetov (latinščina, angleščina, francoščina, matematika), ocene glasbene nadarjenosti, ki so jo podali učitelji, ter rezultate testa razločevanja slušnih dražljajev. Nato je izračunal korelacije (povezanost) med temi ocenami. Rezultati so pokazali, da vse ocene med seboj pozitivno korelirajo, kar pomeni, da je večina učencev, ki je imela visoke ocene iz enega predmeta, najpogosteje imela visoke ocene tudi pri drugih predmetih. Zato je Spearman sklepal, da mora biti v ozadju vseh ocen neka splošna intelligentnost oz. generalni faktor intelligentnosti. Kasneje je Spearman svojo hipotezo o obstoju generalnega faktorja intelligentnosti preveril tudi z različnimi testi sposobnosti in izračunal povezanost med njimi. Prišel je do podobnih ugotovitev: rezultati različnih testov sposobnosti so bili med seboj pozitivno povezani. Tako so učenci, ki so dobro rešili eno miselno nalogo, večinoma dobro rešili tudi druge. In obratno: učenci, ki so bili manj uspešni pri eni miselni nalogi, so dosegali nižje rezultate tudi pri drugih. Ti rezultati so potrdili Spearmanovo hipotezo o obstoju generalnega faktorja intelligentnosti.

Generalni faktor intelligentnosti (g-faktor)

Pojem, ki ga je oblikoval Charles Spearman in predstavlja splošno sposobnost posameznika, ki vpliva na njegov uspeh pri reševanju najrazličnejših miselnih nalog.

Poleg generalnega oz. splošnega faktorja inteligentnosti je Spearman odkril še večje število **specifičnih faktorjev** oz. **s-faktorjev**. Za razliko od generalnega faktorja inteligentnosti, ki vpliva na uspešnost pri vseh vrstah človekovega dela oz. najrazličnejših miselnih nalogah, posamezen s-faktor vpliva na uspeh le pri nekaterih vrstah dela oz. miselnih nalogah. Tako so po Spearmanovem mnenju specifični faktorji naslednji: logične, mehanične, psihološke, aritmetične, glasbene sposobnosti in pomnjenje. Poleg naštetih je dopuščal obstoj tudi drugih s-faktorjev. Za razliko od g-faktorja, ki je po Spearmanovem mnenju prirojen, s-faktor predstavlja specifično sposobnost, ki jo posameznik pridobi na podlagi izkušenj oz. vzgoje in izobrazbe.



Specifični faktorji inteligentnosti (s-faktorji)

Posebne sposobnosti, ki vplivajo na uspešnost le pri določenih vrstah miselnih nalog (logične, mehanične, psihološke, aritmetične, glasbene sposobnosti, pomnjenje) in jih posameznik razvije z izkušnjami, vzgojo in izobraževanjem.

Fluidna in kristalizirana inteligentnost

Raymond B. Cattell (1905-1998), sicer Spearmanov učenec, je zagovarjal hipotezo, da obstajata namesto enega splošnega oz. g-faktorja inteligentnosti dva splošna faktorja inteligentnosti, to sta **fluidna** in **kristalizirana inteligentnost**. Do te ideje je prišel na podlagi rezultatov svojih miselnih testov, kasneje znanih kot kulturno pravičnih testov, ki jih je oblikoval za merjenje g-faktorja. Testi so vključevali neverbalne oz. zaznavne naloge, ki niso zahtevale specifičnega predhodnega znanja in zato niso bile vezane na izkušnje v posamezni kulturi. Za razliko od tovrstnih zaznavnih nalog so namreč običajni testi inteligentnosti vključevali predvsem besedne naloge, ki so bile v veliki meri vezane na posameznikove izkušnje oz. njegovo akademsko znanje. Ko je rezultate svojih testov primerjal z rezultati besednih testov, je ugotovil, da so zaznavne naloge med seboj bolj povezane kot z besednimi nalogami. Povedano drugače: zaznavne naloge naj bi po Catellovem mnenju merile neko drugo splošno inteligentnost, kot jo merijo besedne naloge. Iz tega je sklepal, da gre za dve različni skupini nalog, ki merita bodisi fluidno, bodisi kristalizirano inteligentnost (Avsec idr., 2017).

Cattell je opredelil **fluidno inteligentnost** kot sposobnost zaznavanja odnosov, neodvisno od predhodnih specifičnih izkušenj, ali navodil, ki se nanašajo na te odnose (Jurman, 2004). Fluidna inteligentnost vključuje sposobnosti, kot so prepoznavanje vzorcev, abstraktno mišljenje in reševanje problemov, ki so neodvisne od učenja, izkušenj in izobrazbe. Primer testa fluidne inteligentnosti je reševanje sestavljanek. **Kristalizirana inteligentnost** se nanaša na specifično, pridobljeno znanje, ki izhaja iz predhodnega učenja in preteklih izkušenj. Naloge, ki preverjajo kristalizirano inteligentnost, zahtevajo uporabo pridobljenega znanja za reševanje problemov, ki so vsaj deloma poznani.

Fluidna in kristalizirana inteligentnost sta med seboj povezani: posamezniki, ki imajo višjo fluidno inteligentnost, imajo praviloma višjo tudi kristalizirano inteligentnost. To ni presenetljivo: posamezniki z višjo fluidno inteligentnostjo pridobijo več znanja in to hitreje, kar pomeni, da dosežejo višjo kristalizirano inteligentnost (Jurman, 2004). V življenju enako pomembno potrebujemo obe: ko naletimo na problem, ki ga je treba rešiti, se moramo zanašati na fluidno inteligentnost, da lahko razvijemo idejo, kako bi lahko problem rešili, hkrati pa se pri reševanju problema poslužujemo različnih strategij in informacij, kar pomeni, da uporabljamo kristalizirano inteligentnost. Raziskave kažejo, da se fluidna in kristalizirana inteligentnost različno razvijata skozi življenje. Tako naj bi fluidna inteligentnost svoj vrh dosegla že pri trinajstih letih starosti in nato začela konstantno upadati po 20. oz. 25. letu, medtem ko kristalizirana inteligentnost ohranja nivo tudi po 20. oz. 25. letu oz. skozi življenje celo narašča (Jurman, 2004).

Fluidna in kristalizirana inteligentnost

Fluidna inteligentnost je sposobnost abstraktnega mišljenja, prepoznavanja vzorcev in reševanja problemov, ki je neodvisna od izkušenj, učenja in izobrazbe. Kristalizirana inteligentnost so znanje in sposobnosti, pridobljene skozi izkušnje in učenje, ki jih uporabljamo pri reševanju znanih problemov.



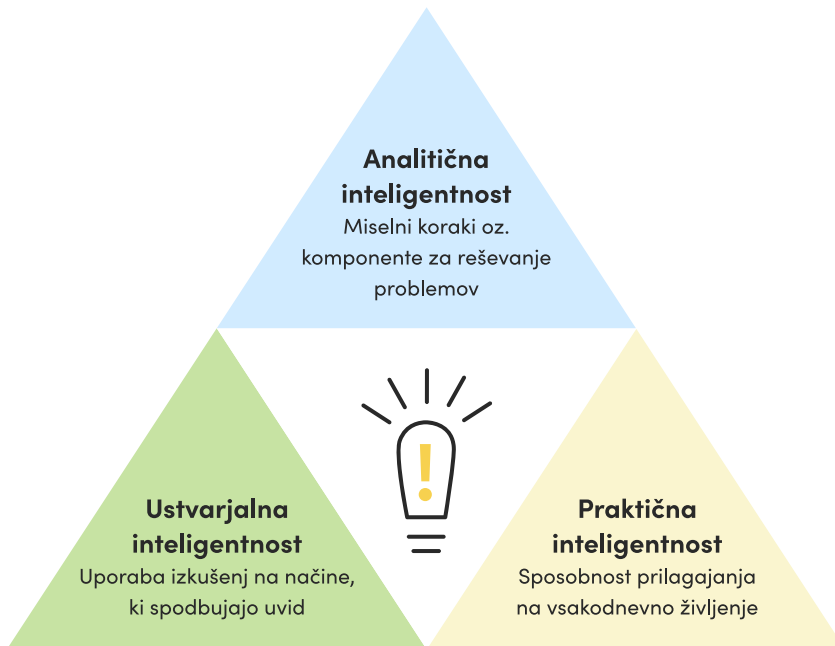
Drugačni pogledi na inteligentnost

Sternbergova triarhična teorija inteligentnosti

Robert Sternberg (1990) je svojo teorijo triarhične inteligentnostii predlagal kot alternativo ideji splošnega faktorja inteligentnosti. Meni namreč, da je inteligentnost veliko več kot zgolj g-faktor oz. tisto, kar običajno merijo testi inteligentnosti. Sternberg inteligentnost opredeljuje kot »sposobnost postavljanja osebnih ciljev in doseganja uspeha v življenju«. Odvisna je od sposobnosti koriščenja posameznikovih moči in uravnavanja oz. nadomeščanja posameznikovih šibkih strani. Po Sternbergovem mnenju je uspeh dosežen skozi uravnoteženje treh vrst sposobnosti oz. inteligentnosti: analitične inteligentnosti, ustvarjalne in praktične inteligentnosti. Pri merjenju splošne inteligentnosti sta zato poleg klasične »akademske« inteligentnosti enako pomembni še praktična inteligentnost - posameznikova sposobnost prilagajanja, oblikovanja in izbire okolja - ter ustvarjalnost.

Slika 29

Sternbergova triarhična teorija inteligentnosti (Sternberg, 1990)



Analitična inteligentnost se nanaša na miselne korake oz. sestavne dele reševanja problemov, ki so razmeroma znani in večinoma abstraktni. Analitične spretnosti vključujejo ocenjevanje, analiziranje, presojanje in primerjanje. To je način razmišljanja, ki se ga najpogosteje učimo v šoli in se ga meri s tradicionalnimi testi inteligentnosti.

Ustvarjalna inteligentnost bo aktivirana predvsem pri spoprijemanju z novimi informacijami in izkušnjami. Uporabo ustvarjalne inteligentnosti prepoznamo, kadar posameznik uporablja vpogled in išče nove rešitve za učinkovito spoprijemanje z novimi situacijami, pa tudi ko nove rešitve hitro postanejo del njegovega razmišljanja in reševanja problemov, zaradi česar je posameznik bolj učinkovit. Rezultat takšnega temeljitega učenja miselnih procesov ali vedenja so avtomatizmi, ki pomenijo zmožnost opravljanja nalog na samodejen način, brez večjih miselnih naporov.

Praktična inteligentnost se nanaša na to, kar običajno označujemo kot »zdrava pamet«. Gre za sposobnost izbire okolja, v katerem je posameznik lahko uspešen, prilagajanja temu okolju in po potrebi njegovega preoblikovanja. Praktična inteligentnost se nanaša na uporabo sposobnosti za reševanje resničnih vsakodnevnih problemov.

Sternbergova triarhična teorija inteligentnosti

Teorija, ki inteligentnost razume kot preplet treh vrst sposobnosti oz. inteligentnosti – analitične, ustvarjalne in praktične – in jo opredeljuje kot sposobnost doseganja osebnih ciljev in uspeha v življenju.

i

Prav tako kot sicer v življenju, so tudi za uspeh v športu potrebne vse tri inteligentnosti: analitična, ustvarjalna in praktična inteligentnost.

Športniki morajo za doseganje uspeha v svojem športu dobro poznati in razumeti zakonitosti športa, športno disciplino in njena pravila, znati natančno analizirati športno situacijo ter v njej izbrati najboljši možen način reagiranja – čemur bi lahko rekli *analitična inteligentnost*. Prav tako je za športnikov uspeh izredno pomembno, da hitro razvije učinkovite in avtomatizirane načine gibanja, ki jih uporablja samodejno, brez nepotrebnega trošenja energije; po drugi strani pa da se zmore učinkovito znajti v številnih novih situacijah (npr. neznani nasprotnik, nepoznana tekmovalna proga) – čemur bi lahko rekli *ustvarjalna inteligentnost*. In nenazadnje: športnik bo uspešen, če znal uporabiti svoje znanje in izkušnje ter se hitro in učinkovito prilagoditi spremenjenim okoliščinam in zahtevam (npr. ob prehodu od mladincev k članov, ob menjavi trenerja) – kar imenujemo *praktična inteligentnost*.

Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti

Naslednja v vrsti kritik tradicionalnega pristopa k inteligentnosti je **teorija mnogoterih inteligentnosti**, ki jo je zasnoval ameriški psiholog Howard Gardner (2011). Gardner je do ideje o obstoju mnogoterih inteligentnosti prišel že leta 1983, ko je kot razvojni psiholog opravljaj raziskave na dveh zelo različnih skupinah udeležencev: na skupini likovno nadarjenih učencev in skupini vojnih veteranov, ki so utrpeli hude možganske poškodbe. Tako je Gardner pri skupini likovno nadarjenih učencev opazil, da so bili nekateri otroci sicer izredno uspešni pri likovnem ustvarjanju, a so hkrati zaostajali za svojimi vrstniki na področju govora. Pri pacientih z možganskimi poškodbami pa je ugotovil, da so imeli nekateri kljub močnim težavam s prostorsko orientacijo izredno dobre sposobnosti govornega izražanja. Na podlagi svojih opažanj je sklepal, da obstaja več različnih vrst inteligentnosti, iz česar je razvil teorijo mnogoterih inteligentnosti, v kateri je najprej opisal **sedem vrst inteligentnosti, potem pa dodal še osmo in deveto**: logično-matematična, jezikovna, glasbena, prostorska, telesno-gibalna, interpersonalna, intrapersonalna, naturalistična in duhovna inteligentnost. Poudaril pa je, da njegov nabor devetih vrst inteligentnosti morda še ni dokončen in se jim utegne pridružiti v prihodnosti še kakšna (Woolfolk, 2021).



Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti

Teorija, ki zagovarja obstoj več različnih vrst inteligentnosti. Skupaj jih je opisal 9 (npr. jezikovna, glasbena, prostorska, telesno-gibalna), pri čemer vsaka predstavlja specifičen način razmišljanja in reševanja problemov.

Tabela 3

Devet vrst inteligentnosti (Gardner, 2011; Woolfolk, 2021)

Logično-matematična inteligentnost

Sposobnost abstraktnega mišljenja, logičnega razmišljanja in sklepanja. Uporabljamo jo pri reševanju abstraktnih matematičnih problemov, pri deduktivnem in induktivnem mišljenju.

Primeri poklicev: znanstveniki, matematiki, inženirji, računovodje

Jezikovna inteligentnost

Sposobnost učinkovitega besednega izražanja in razumevanja kompleksih besednih sporočil. Vključuje občutljivost za pomen besed in za različne funkcije jezika (npr. razlaganje, prepričevanje). Uporabljamo jo npr. pri branju, oblikovanju in razumevanju besedil, dajanju usmeritev športnikom, razumevanju navodil trenerja.

Primeri poklicev: pesniki, novinarji, pisatelji, odvetniki, poklicni govorci

Prostorska inteligentnost

Sposobnost točnega zaznavanja vidnih dražljajev (npr. barve, oblike) in prostorskih značilnosti (npr. postavitev v prostoru). Vključuje tudi dobro orientacijo oz. sposobnost znati se v prostoru in presoditi razmerja med predmeti v prostoru. Uporabljamo jo npr. pri risanju, vožnji kolesa skozi mesto, presojanju oddaljenosti od koša pri metu žoge na koš.

Primeri poklicev: arhitekti, taksisti, oblikovalci, inženirji



Glasbena inteligentnost

Sposobnost ustvarjanja in poustvarjanja glasbe, prepoznavanja melodij in sledenja ritmu. Posamezniki z visoko razvito glasbeno inteligentnostjo so občutljivi na ritem, trajanje in glasnost zvokov.

Primeri poklicev: glasbeniki, skladatelji, pevci, tonski mojstri



Telesno-gibalna inteligentnost

Sposobnost spretno uporabe telesa, zaznave položaja telesa v prostoru, nadzorovanja in koordinacije telesnih gibov. Uporabljamo jo pri usklajenem gibanju, športni dejavnosti, spretnem ravnanju s predmeti.

Primeri poklicev: športniki, fizioterapevti, kineziologi, kirurgi

Interpersonalna inteligentnost

Sposobnost razumevanja drugih ljudi, ustreznega zaznavanja razpoloženja, čustev in motivov drugih ljudi ter uravnavanja medosebnih odnosov. Odraža se v spretnosti pri navezovanju stikov, komunikaciji z drugimi ljudmi, razumevanju njihovih potreb, želja in težav ter ustreznem odzivanju nanje.

Primeri poklicev: učitelji, trenerji, psihologi, prodajalci, terapevti

Intrapersonalna inteligentnost

Sposobnost zavedanja in razumevanja lastnega doživljanja in vedenja, poznavanje svojih močnih in šibkih točk, sposobnosti in potreb. Kaže se v razumevanju vzrokov in posledic lastnega čustvovanja in vedenja ter dobro razviti samokontroli.

Primeri poklicev: bolj ali manj vsi poklici

Naturalistična inteligentnost

Sposobnost identifikacije in razlikovanja med različnimi vrstami rastlin, živali, kamnin, vrst vremena. Sposobnost uporabe kategorij in sistemov za razumevanje naravnega sveta.

Primeri poklicev: kmetje, vrtnarji, gozdarji, meteorologi, lovci



Duhovna inteligentnost

Sposobnost razmišljanja in proučevanja globljih vprašanjih človekovega obstoja in smisla življenja. Sposobnost razumevanja verskih in duhovnih idej.

Primeri poklicev: filozofi, duhovniki, duhovni vodje



Vprašanje za razmislek:

Katere vrste inteligentnosti za svoj uspeh v športu in pri študiju potrebuje športnik z dvojno kariero – torej športnik, ki usklajuje tekmovalni šport in študij oz. delo? Zakaj ste se odločili za te vrste inteligentnosti?

Za vsako od izbranih vrst inteligentnosti navedite primer iz dvojne kariere športnika, kjer je izbrana vrsta inteligentnosti še posebej pomembna.

Kot je pri svojem delu opazal Gardner, imajo lahko posamezniki eno od vrst inteligentnosti močno izraženo, medtem ko so druge vrste inteligentnosti pri njih povsem povprečno izražene, ali pa celo doživljajo težave na katerem od teh področij (Gardner, 2011). To pomeni, da posameznik z visokimi sposobnostmi na enem področju ni nujno enako sposoben tudi na drugem področju. Primer: učenec je lahko zelo dober na telesno-gibalnem področju (npr. hitro usvoji nove športne elemente, je spreten z žogo), a ima hkrati težave na medosebnem področju (npr. ne prepozna potreb drugih učencev v ekipi, ne razume razlogov za njihovo vedenje).

Prav tako je Gardner opozoril na dejstvo, da različne kulture in zgodovinska obdobja različno vrednotijo pomen posameznih vrst inteligentnosti. Še zlasti je bil kritičen do dejstva, da se v današnjih šolah vrednotita in ocenjujeta predvsem dve vrsti inteligentnosti, to sta logično-matematična in jezikovna, premalo pa se poudarja pomen preostalih vrst inteligentnosti.

Eden od pomembnih vidikov, v katerih se teorija mnogoterih inteligentnosti razlikuje od tradicionalnih, je v pomenu okolja in dednosti za inteligentnost. Za razliko od zagovornikov splošnega faktorja inteligentnosti, ki pojmujejo inteligentnost predvsem kot prirojeno sposobnost, na katero lahko zelo malo vplivamo, teorija mnogoterih inteligentnosti poudarja vpliv okolja na razvoj posameznikove inteligentnosti. Z izpostavljanjem raznolikim in številnim izkušnjam lahko tako pomembno vplivamo na razvoj inteligentnosti.

Gardner meni (2009), da naj bi učitelji iz njegove teorije mnogoterih inteligentnosti uporabili predvsem **dve ključni načeli**:

1. Učitelj naj bo pozoren na morebitne razlike med učenci v njihovih sposobnostih. Svoj način poučevanja naj ustrezno prilagodi posameznikovim sposobnostim.
2. Obstaja več poti do znanja. Vsako področje, spretnost ali koncept je potrebno poučevati na več načinov (vendar ne vedno na vseh devet različnih načinov). Učno vsebino je mogoče predstaviti na različne načine, npr. z besedami, slikami, gibi, tabelami, diagrami, številkami, enačbami, poezijo...



Razmislite:

Kako bi kot učitelj športne vzgoje (oz. športni trener) pri svojem poučevanju lahko upoštevali obe načeli? Poskušajte pojasniti s primerom za vsako od obeh načel.



Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti je bila dobro sprejeta med učitelji in ostalimi pedagoškimi delavci. Precej kritik pa je bila deležna iz strani ostalih znanstvenikov, ki teoriji glasno nasprotujejo. Za to imajo kar nekaj razlogov: posamezne vrste inteligentnosti so med seboj zelo povezane (npr. logično-matematična in prostorska inteligentnost), nekatere vrste inteligentnosti (npr. logično-matematična, jezikovna in prostorska inteligentnost) pa so močno povezane s splošnim oz. g-faktorjem inteligentnosti.



Vprašanje za razmislek:

Koliko športnikovega uspeha je odvisnega od njegovih telesnih sposobnosti ter sposobnosti učenja? In koliko od njegovih sposobnosti učinkovitega sodelovanja z drugimi, kot so trener, ostali člani ekipe?

Zakaj so nekateri trenerji bolj uspešni pri svojem delu? Je to vedno samo odraz njihovega znanja o športu, ali pa morda tudi njihovih čustvenih in socialnih spretnosti, kot so empatija, kontrola čustev, sposobnosti za učinkovito sodelovanje z drugimi...?

V športnem in šolskem kontekstu ne pridejo do izraza le kognitivne sposobnosti športnikov oz. učencev, temveč so izjemno pomembne tudi njihove čustvene in motivacijske sposobnosti ter zmožnost razumevanja z drugimi ljudmi. **Čustvena inteligentnost** se nanaša na sposobnost prepoznavanja in obvladovanja lastnih čustev ter čustev drugih. Visoko čustveno inteligentni ljudje so sposobni prepoznati in poimenovati lastna čustva in čustva drugih, jih vključevati v svoje razmišljanje in reševanje problemov, ter prilagoditi svoja čustva, da se ustrezno prilagodijo okolju.

Izraz čustvena inteligentnost sta leta 1990 prvič uporabila ameriška psihologa John Mayer in Peter Salovey (1997), ko sta z njim opredelila sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, njihovega razlikovanja in uporabe pri mišljenju in vedenju. Konstrukt čustvene inteligentnosti pa je postal priljubljen nekaj let kasneje, ko je psiholog Daniel Goleman (1995) izdal knjigo z naslovom Čustvena inteligentnost. V njej Goleman trdi, da je za uspeh na akademskem, poklicnem in socialnem področju čustvena inteligentnost enako pomembna kot splošna (kognitivna) inteligentnost.

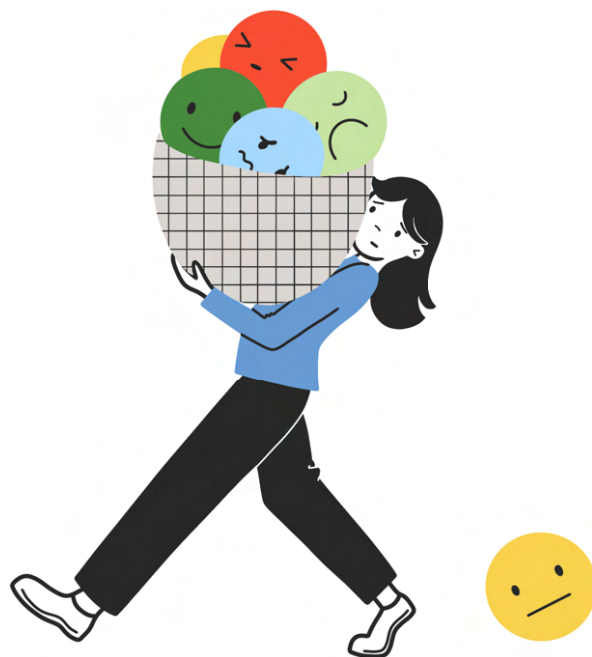


Čustvena inteligentnost

Sposobnost prepoznavanja, razumevanja in obvladovanja lastnih čustev ter čustev drugih, njihovega razlikovanja in uporabe pri mišljenju in vedenju.

Toda ideja o obstoju **nekognitivnih** (torej drugih kot miselnih) **faktorjev inteligentnosti** obstaja že veliko dlje. Pregled *implicitnih teorij*, torej razlag, ki jih imajo ljudje na splošno o nekem pojavu, jasno kaže na prisotnost nekognitivnih faktorjev v tem, kako si ljudje razlagamo in razumemo inteligentnost. Veliko ljudi pod pojmom inteligentnost razume tudi sposobnosti, ki bi jih lahko označili kot čustveno inteligentnost, npr. prilagajanje svojih čustvenih reakcij konkretni situaciji. Že najzgodnejši raziskovalci inteligentnosti so poleg kognitivnih sposobnosti prepoznavali pomen čustvenih in motivacijskih sposobnosti. Tako je leta 1920 Thorndike nekognitivne faktorje inteligentnosti opredelil kot **socialno inteligentnost**, ki je pomenila posameznikovo sposobnost razumevanja in ravnanja z drugimi ljudmi ter vključevanje v prilagoditvene socialne interakcije, prav tako smo ravnokar omenjali Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti, kjer omenja interpersonalno in intrapersonalno inteligentnost (Woolfolk, 2021).

Na čustveno inteligentnost lahko gledamo bodisi kot na posameznikovo sposobnost (oz. inteligentnost v pravem pomenu besede), bodisi kot osebnostno lastnost (oz. razmeroma trajen način razmišljanja, čustvovanja in vedenja), bodisi kot na kombinacijo obojega, torej inteligentnosti in različnih dimenzij osebnosti.



Čustvena inteligentnost kot sposobnost

Raziskovalci, ki na čustveno inteligentnost gledajo predvsem v luči sposobnosti, jo opredeljujejo kot vrsto inteligentnosti, ki se prekriva s kognitivnimi sposobnostmi. Glavna predstavnika tovrstnega pogleda sta Salovey in Mayer (1990) s svojim **modelom čustvene inteligentnosti**. Model čustvene inteligentnosti vključuje štiri področja sposobnosti: zaznavanje čustev, razumevanje čustev, uporaba čustev in uravnavanje čustev, ki so pojasnjena v Tabeli 4.

Tabela 4

Sposobnosti, ki sestavljajo čustveno inteligentnost (Mayer idr., 2000)

Zaznavanje čustev

Sposobnost zaznavanja in prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih na njihovih obrazih, glasovih, v umetniških delih. Zaznavanje čustev je osnova čustvene inteligentnosti.

Primer: Čustveno inteligenten trener bo takoj ob prihodu športnika na trening iz njegove nebesedne komunikacije (izraza na obrazu, telesne drže) opazil, da je vznemirjen.

Razumevanje čustev

Sposobnost prepoznavanja podobnosti in razlik med čustvi pri sebi in pri drugih, razlaga pomena čustev, razumevanje kompleksnih čustev (hkratnega doživljanja različnih čustev, kombinacije čustev), sposobnost prepoznavanja in opisovanja spreminjanja čustev skozi čas.

Primer: Pred pomembnim športnim tekmovanjem športnik pri sebi prepozna nasprotujoča si čustva, povezana z dogodkom: svojega nastopa se hkrati veseli, istočasno pa v zvezi z njim doživlja strah.

Uporaba čustev

Sposobnost uporabe čustev za lažje izvajanje različnih kognitivnih dejavnosti, kot sta razmišljanje in reševanje problemov. Čustveno inteligentna oseba lahko v celoti izkoristi svoja čustvena stanja, da bi kar najboljše ustrezala nalogi, ki jo opravlja.

Primer: Športnik, ki se počuti nekoliko brezvoljen in brez prave energije za trening, v sebi obudi svoje primarne občutke do športa, ki ga trenira (npr. ljubezen do tega športa, veselje ob napredovanju).

Uravnavanje čustev

Sprejemanje prijetnih in neprijetnih čustev, obvladovanje čustev in uravnavanje čustev glede na položaj tako pri sebi kot pri drugih.

Primer: Ekipo igralcev je med košarkarsko tekmo v ključnih minutah izvedla vrsto napak. Njihov trener pri sebi prepozna jezo, a jo primerno uravnava (na športnike ne kriči, temveč povečano stopnjo vznemirjenosti usmerja v dajanje spodbud igralcem na igrišču).

Pri razumevanju čustvene inteligentnosti kot sposobnosti gre torej za zmožnost prepoznavanja, razumevanja in uravnavanja čustev ter uporabe čustev in znanja o čustvih pri nalogah, kot sta razmišljanje in reševanje problemov. Tovrsten način obravnavanja čustvene inteligentnosti kot sposobnosti predpostavlja, da jo lahko – podobno kot kognitivne sposobnosti – merimo. Za merjenje čustvene inteligentnosti so raziskovalci oblikovali različne teste, ki preverjajo posameznikove sposobnosti čustvene inteligentnosti, npr. udeleženec mora prepoznati čustvo iz obraznega izraza na sliki, izbrati najučinkovitejšo rešitev problema v različnih situacijah, povezanih s čustvi jeze, žalosti in strahu.

Golemanov model čustvene inteligentnosti

Model čustvene inteligentnosti, ki ga je oblikoval Goleman (1995), sodi med t.i. mešane modele čustvene inteligentnosti, ki na čustveno inteligentnost gledajo kot na široko paleto spretnosti in osebnostnih lastnosti. Model opisuje pet čustvenih spretnosti, ki sestavljajo čustveno inteligentnost. To so: samozavedanje, samoregulacija, socialne spretnosti, empatija in motivacija.

Slika 30

Model čustvene inteligentnosti (Goleman, 1995)





Golemanov model čustvene inteligentnosti

Mešani model, ki čustveno inteligentnost razume kot skupek naučenih spretnosti (samozavedanje, samoregulacija, motivacija, empatija in socialne spretnosti), ki posamezniku omogočajo uspešno prepoznavanje, obvladovanje in uporabo čustev v vsakodnevnem življenju.

Samozavedanje vključuje spretnosti prepoznavanja čustev, ko se ta pojavijo pri sebi in pri drugih, ter spremljanje občutij skozi čas. Vključuje tudi zavedanje lastnih prednosti, pomanjkljivosti in vrednot.

Samoregulacija predstavlja spretnosti obvladovanja sebe in uravnavanja čustev tako, da nas ne ovirajo pri delu. Vključuje tudi spretnosti, ki omogočajo uspešno prilagajanje na spreminjajoče se okoliščine in hitro okrevanje po stresu.

Motivacija vključuje spretnosti usmerjanja lastnih čustev pri zastavljanju ciljev, posameznikovo željo po izboljšanju in doseganju ciljev.

Empatija predstavlja sposobnosti prepoznavanja čustev pri drugih, razumevanja njihove perspektive in stališč. Vključuje upoštevanje čustev drugih ljudi, zlasti pri sprejemanju odločitev.

Socialne spretnosti vključujejo spretnosti ustvarjanja in ohranjanja medosebnih odnosov ter obvladovanja čustev pri drugih.

Goleman (1995) meni, da se posamezniki rodijo s splošno čustveno inteligentnostjo, ki določa njihov potencial za učenje čustvenih spretnosti. Čustvene spretnosti zato niso prirojene sposobnosti, temveč gre za naučene spretnosti, ki se jih je torej moč učiti in jih razvijati.



Kako lahko svojo čustveno inteligentnost povečate?

Začnite lahko tako, da se naučite čustva, ki jih pri sebi čutite, prepoznavati. Če znate čustvo, ki ga čutite, prepoznati in ga poimenovati, imate več možnosti, da ga boste razumeli in zmanjšali morebitno preveč intenzivno čustveno reakcijo.

Raziščite pri sebi: Ko boste pri sebi opazili močna čustva, poskušajte prepoznati, kaj se dogaja v vašem telesu. Poskusite poimenovati čustvo, ki ga čutite.

Prav tako se lahko naučite bolje uravnavati svoja čustva že s tem, da se ustavite in premislite, preden ukrepate in presodite.

Raziščite pri sebi: Kako shajate z npr. jezo, kako jo izražate? Kako s svojimi čustvenimi odzivi vplivate na druge? Kako pa shajate z drugimi čustvi, kot so npr. žalost, dolgčas? Kaj običajno naredite takrat?



Merjenje inteligentnosti

Merjenje inteligentnosti je postopek ocenjevanja posameznikovih kognitivnih sposobnosti, ki vključujejo sposobnost razmišljanja, reševanja problemov, učenja, razumevanja in prilagajanja novim situacijam (Sternberg in Kaufman, 2011). Danes se v svetu uporablja več sto bolj ali manj različnih mer inteligentnosti in sicer za namene, kot so: identifikacija otrok in odraslih s podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi, da bi odkrili njihove šibke in močne plati kognitivnega funkcioniranja in jim pomagali pri čim bolj uspešnem spoprijemanju z okoljem, za potrebe identifikacije nadarjenih in v procesu kadrovske selekcije.

Najpogostejše se v tovrstne namene uporabljajo **standardizirani testi inteligentnosti**, ki zagotavljajo številčno oceno, znano kot inteligenčni količnik oz. IQ. V začetku tega poglavja smo omenili Alfreda Bineta, prvi test inteligentnosti in **inteligentni količnik oz. IQ**, izračunan kot količnik med posameznikovo mentalno starostjo in njegovo kronološko starostjo (Avsec idr., 2017). Pri tem količniku torej delimo mentalno starost posameznika, ki odraža njegovo dejansko izvedbo pri testu inteligentnosti, z njegovo kronološko starostjo, pomnoženo s 100, da se izognemo decimalnih vrednostim. Če posameznikova izvedba pri testu inteligentnosti (mentalna starost) ustreza njegovi kronološki starosti, torej da je njegova izvedba taka kot povprečje izvedb posameznikov iste starosti, potem je njegov količnik 100. Številke nad 100 ali pod 100 kažejo, da je bila posameznikova izvedba nad ali pod njegovo kronološko starostjo.

Intelligenčni količnik (IQ)

Številčna ocena posameznikove inteligentnosti, pridobljena s standardiziranimi testi, ki kaže razmerje med mentalno in kronološko starostjo ali pa odstopanje od povprečja v populaciji.

Ker je inteligentnost sposobnost, pa se izmerjeni inteligentnostni količnik tekom življenja ne spreminja pomembno ampak ostaja na enakem nivoju – tako bo nekdo, ki mu že kot otroku izmerijo nadpovprečno inteligentnost, podoben rezultat dobil tudi, če bi mu inteligentnost ponovno izmerili pri 65 letih (v kolikor na primer tekom življenja ni doživel kakšne hujše poškodbe glave ali pa zbolel za kakšno degenerativno boleznijo, ki bi vplivala na njegove kognitivne sposobnosti) (Sternberg in Kaufman, 2011).

S prvimi testi inteligentnosti za odrasle se je kot rezultat inteligentnosti posameznika na testu inteligentnosti začel uporabljati **odklonski IQ**, ki ga izračunamo tako, da primerjamo surov rezultat posameznika z rezultati reprezentativne skupine (iste starostne skupine, kot ji pripada posameznik). Če porazdelitev IQ rezultatov celotne populacije prikažemo grafično, dobimo Gaussovo krivuljo, ki nam pove, da je povprečna vrednost IQ 100, vsak interval 15 točk pa se imenuje standardni odklon oz. SD (standardna deviacija). Ker so IQ rezultati razporejeni v obliki normalne distribucije, to pomeni, da je približno 68% rezultatov znotraj ± 1 SD od povprečja, kar pomeni, da ima 68 % ljudi IQ med 85 in 115, 95 % prebivalstva pa ima vrednost IQ (izmerjeno z veljavnim testom IQ) med 70 in 130. Danes veljavna opredelitev je prikazana v Sliki 17 (Center za psihodiagnostična sredstva, 2014).

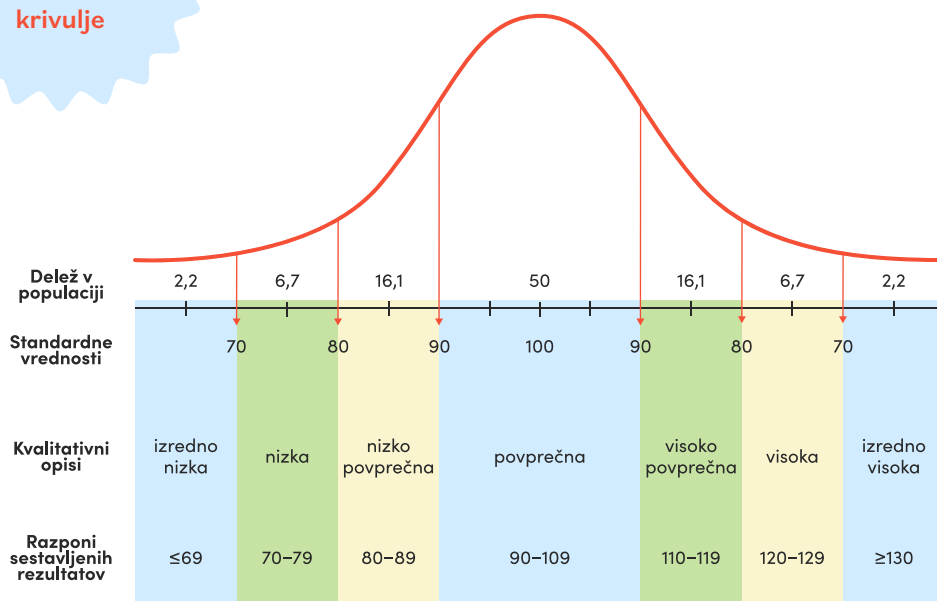
Odklonski IQ

Način izračuna inteligenčnega količnika, pri katerem se posameznikov rezultat na testu primerja z rezultati reprezentativne skupine iste starosti; rezultat je izražen glede na povprečje (100) in standardni odklon (15), kar omogoča prikaz inteligentnosti v obliki normalne distribucije.

Slika 31

Razporeditev rezultatov inteligentnosti (Center za psihodiagnostična sredstva, 2014)

Delež populacije
pod označenim
delom normalne
krivulje



Tako lahko rečemo, da ima povprečno inteligentnost 50 % populacije (vrednost inteligentnostnega količnika od 90 do 109), za vrednosti od 110 do 119 rečemo, da ima posameznik visoko povprečno inteligentnost (16,1 % populacije), od 120 do 129 visoko inteligentnost (6,7% populacije), za posameznike, kjer izmerimo inteligentnostni količnik 130 ali več, pa rečemo, da imajo izredno visoko inteligentnost. Takšnih naj bi bilo 2,2% populacije, nadaljevanje Gaussove distribucije proti visokim količnikom pa pokaže, da ima za 3 SD višjo inteligentnost od povprečja populacije (torej 145 ali več) le 0,13% oseb, torej 1,3 osebe na 1000 posameznikov (Bucik, 1997).

Wechslerjev test inteligentnosti

Wechslerjev test inteligentnosti velja za najpogostejše uporabljen test inteligentnosti danes (Sternberg in Kaufman, 2011). Razvil ga je psiholog David Wechsler leta 1955, od takrat dalje pa se je test večkrat posodabljal in izboljševal. Test se uporablja v številnih državah po vsem svetu, prirejen je tudi za slovensko populacijo. Wechslerjev test ima dve različici: eno za merjenje inteligentnosti odraslih (Wechsler Adult Intelligence Scale – WAIS) in drugo za merjenje inteligentnosti otrok (Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC). Uporablja se za oceno splošnega kognitivnega delovanja otrok oz. odraslih oseb (Sternberg in Kaufman, 2011).

Wechslerjev test inteligentnosti je bil sestavljen z namenom ocenjevanja tistih kognitivnih procesov, ki naj bi predstavljali temelj splošne inteligentnosti. Naloge v testu so razvrščene v štiri skupine: besedno razumevanje, zaznavno organizacijo, delovni spomin in hitrost obdelave (Sternberg in Kaufman, 2011). Test omogoča tudi določanje skupnega rezultata posameznika oz. njegovega IQ. Testiranje se izvaja v pisni obliki in poteka individualno, saj je zelo pomembno, da udeleženec testiranja razume navodila, ki mu jih pove testator. Naloge, ki so vključene v test, so zelo raznolike. Prav zaradi svoje raznolikosti test velja kot primeren za uporabo za različne skupine ljudi z različnimi življenjskimi izkušnjami.

Wechslerjev test inteligentnosti

Standardiziran psihološki test za oceno splošne kognitivne sposobnosti otrok in odraslih, ki meri različne kognitivne funkcije, kot so besedno razumevanje, zaznavna organizacija, delovni spomin in hitrost obdelave, ter omogoča izračun IQ.

Ta test je ena najbolj skrbno »varovanih« vsebin psihološke stroke in ga večina ljudi v svojem življenju ne sreča oziroma ga ne rešuje, razen, če gre za prej navedene primere, kot so selekcija za nekatera delovna mesta, usmerjeno izobraževanje, ali pa morda sodelovanje v kakšni raziskavi. Zato »IQ testi«, ki jih najdete na spletu, ne dajo pravega oziroma opisanega količnika.



Še vedno včasih v kakšnem učbeniku zasledimo stara poimenovanja različnih nivojev »podpovprečne inteligentnosti« - danes govorimo o osebah oziroma otrocih z motnjo v duševnem razvoju. Pogačnik (1995) jih povzema takole:

- najnižja stopnja umske defektnosti: idiotija (IQ manj kot 25); idioti ne znajo govoriti, v najboljšem primeru le nekaj besed, dostikrat ne hodijo. Najhujša idiotija je tako imenovana vegetativna oblika, ko je oškodovanec le malo več kot bitje, ki diha in prebavlja.
- imbecili (IQ od 25 do 49) govorijo, ne naučijo pa se brati in pisati; ni jih mogoče izšolati.
- debili (IQ od 50 do 69) berejo in pišejo s težavo; lahko se šolajo samo v posebnih šolah; debilni opravljajo enostavna dela. Pri monotonih delih pa se dostikrat obnesejo bolje kot povprečni in nadpovprečni ljudje.

Ta delitev oziroma ta poimenovanja niso več v rabi, hkrati je seveda tako samo poimenovanje kot tudi opisi posameznih »oblik« izjemno žaljivo in je prav, da kot družba danes osebe z nižjimi intelektualnimi zmožnostmi obravnavamo bolj vključujoče in z večjim spoštovanjem njihovih pravic. Danes kategorije oseb s posebnimi potrebami opredeljujemo v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2013), ki med te osebe vključuje **osebe z motnjo v duševnem razvoju**.

Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015, str. 6). Te osebe imajo pomembno znižanje intelektualne ravni in funkcioniranja, nižje sposobnosti učenja, sklepanja, reševanja problemov, dosežek pa mora odstopati za vsaj dve standardni deviaciji od povprečja, torej pod 70 točk. Imajo tudi znižane prilagoditvene funkcije, ki se kaže v tem, da od vrstnikov lahko odstopajo »...na področjih govora in komunikacije, skrbi zase, samostojnosti, socialnih spretnosti, učnih in delovnih zmožnostih, funkcionalnih učnih sposobnostih, sposobnostih praktičnih znanj, skrbi za lastno varnost.« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015, str. 6).



Pri ocenjevanju prisotnosti te motnje pa se ne zanašamo samo na veljavne psihometrične teste, ampak tudi na podlagi ugotavljanja teh prilagoditvenih funkcij. Motnje v duševnem razvoju delimo na štiri kategorije (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015):

- a. otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju:** ti otroci imajo znižane sposobnosti za učenje, slabše usklajujejo senzomotorično in miselno delovanje, težje načrtujejo, imajo več težav z organizacijo, odločanjem in izvajanjem aktivnosti; miselni procesi so bolj na konkretni ravni, uporabljajo preprostejši jezik, v socialnih okoliščinah pa lahko reagirajo bolj nezrelo. Ob ustreznih prilagoditvah lahko dosežejo temeljna šolska znanja, usposobijo se lahko za manj zahtevne poklice in samostojno socialno življenje.
- b. otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju:** ti otroci imajo različno razvite posamezne sposobnosti, lahko usvojijo osnove branja (osnovne besede, znaki), pisanja in računanja, lahko pa so bolj uspešni na gibalnih, likovnih in glasbenih področjih. Pri učenju rabijo konkretne prikaze in prilagoditve. Znajo sporočati svoje želje in potrebe, lahko pa potrebujejo nadomestno ali podporno komunikacijo, rabijo tudi pomoč pri vključevanju v socialno okolje. Lahko se usposobijo za enostavna in nezahtevna opravila, a rabijo podporo in različno stopnjo pomoči.

- c. **otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju:** lahko se usposobijo za najbolj enostavna opravila, razumejo enostavna sporočila in se lahko odzivajo nanje, lahko potrebujejo nadomestno komunikacijo. Potrebujejo varstvo in vodenje ter pomoč pri skrbi zase. Pogosto imajo težave v gibanju in druge razvojne motnje in bolezni.
- d. **otroci s težko motnjo v duševnem razvoju:** pri teh otrocih je zelo omejeno razumevanje in upoštevanje navodil, redko razvijajo osnove govora in sporazumevanja, omejeno je tudi zaznavanje in odzivanje na zunanje dražljaje in potrebujejo stalno nego in varstvo. V gibanju so omejeni.

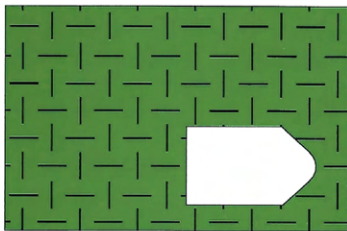
Kot učitelji športa (ali pa v športnih klubih) boste lahko delali s kakšnim otrokom z motnjo v duševnem razvoju, tudi, če boste delali v rednih osnovnih šolah. Če pa boste poklic opravljali v kakšni od šol s prilagojenim programom, pa boste s takimi otroki pogosto v stiku, zato je pomembno, da poznate njihove sposobnosti. Tako boste pouk lahko prilagodili njihovim močnim točkam in razumevanju.

Ravenove progresivne matrice

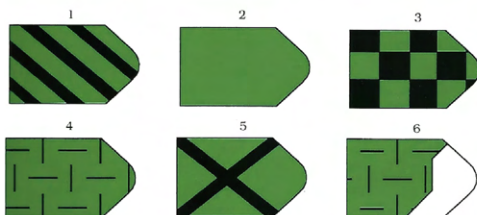
Test inteligentnosti, imenovan **Ravenove progresivne matrice**, je bil ustvarjen z namenom merjenja splošne oz. fluidne inteligentnosti. Ker je ena najpomembnejših značilnosti fluidne inteligentnosti sposobnost uvideti odnose med objekti, dogodki ali idejami in sposobnost sklepanja iz teh odnosov, je test sestavljen iz nalog dopolnjevanja ali zaporedij (Raven idr., 1999).

Slika 32

Primer naloge matric



Testna naloga je povečini videti tako, da imamo matrico oz. tabelo 3 X 3, pri čemer manjka vsebina polja tretje vrstice tretjega stolpca. Naloga udeleženca pa je, da izmed ponujenih alternativ izbere ustrezno.



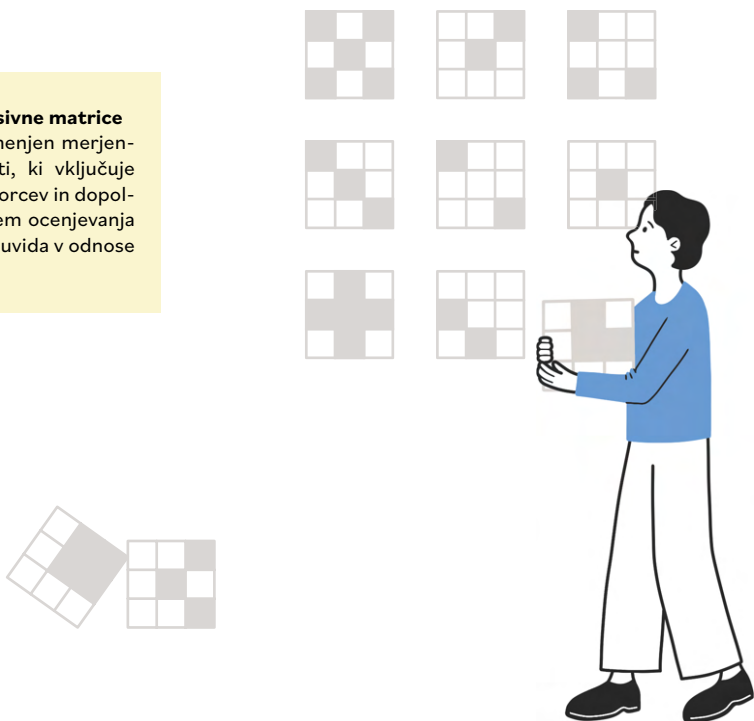
Opomba. Iz »Cómo funcionan y qué evalúan las Matrices de Raven«, avtorica M. Guerri, 2023, <https://www.psicoactiva.com/blog/funcionan-evaluan-las-matrices-raven>.

Test Ravenove progresivne matrice vsebuje več nalog različne zahtevnosti, ki si sledijo po težavnosti, obstaja pa tudi več oblik testa – na primer najbolj preproste naloge so v *Barvnih progresivnih maticah*, ki so namenjene otrokom od 5 do 11 let, *Standardne progresivne matrice* so namenjene povprečni populaciji odraslih, najtežje naloge pa najdemo v *Zahtevnih progresivnih maticah* (Raven idr., 1999). Rezultat testiranja je skupno število nalog, ki jih je rešil pravilno. Test se lahko izvaja v skupini, zato velja za zelo ekonomičen način ocenjevanja splošne inteligentnosti.



Ravenove progresivne matrice

Test inteligentnosti, namenjen merjenju fluidne inteligentnosti, ki vključuje naloge prepoznavanja vzorcev in dopolnjevanja zaporedij, s ciljem ocenjevanja sposobnosti sklepanja in uvida v odnose med objekti ali idejami.



Inteligentnost in uspešnost

Kako sta povezana inteligentnost in šolski uspeh? Raziskave kažejo, da je višji rezultat na testu inteligentnosti povezan z višjimi šolskimi dosežki. V eni od raziskav, ki so spremljale velik vzorec britanskih otrok od 8. do 14. leta, so tako ugotovili, da je bila izmerjena inteligentnost otrok pri 8 letih pomembno povezana ($r=0.64$) z njihovimi ocenami pri predmetih matematika, naravoslovje in materni jezik, ko so bili stari 14 let (Bornstein idr., 2013, v Woolfolk, 2021). Toda pozor: statistično gledano ta povezanost pomeni, da IQ pojasni manj kot 41% variance šolske uspešnosti. Preostalih 60% šolske uspešnosti je torej povezanih z drugimi dejavniki.

Ko govorimo o odnosu med IQ rezultatom in šolskimi dosežki, je potrebno poudariti, da običajni testi inteligentnosti merijo le analitične sposobnosti, ne pa tudi praktične inteligentnosti posameznika, njegove motivacije ali ustvarjalnosti. Boljši napovednik šolskih dosežkov kot IQ učenca so njegove samoregulacijske spretnosti, npr. sposobnost usmerjanja pozornosti, kontrole nad impulzi, postavljanja ciljev med učenjem...



Pygmalionov eksperiment: vpliv učiteljevih pričakovanj na dosežke učencev

Pojav, ki ga v pedagoški psihologiji danes imenujemo samouresničujoča se prerokba ali Rosenthalov učinek izhaja iz enega najbolj znanih psiholoških eksperimentov v zgodovini, t.i. Pygmalionovega eksperimenta. Eksperiment sta v 60. letih prejšnjega stoletja izvedla Robert Rosenthal in Lenore Jacobson (Woolfolk, 2021) in govori o tem, kako učiteljeva pričakovanja vplivajo na dosežke učencev.

Eksperiment je potekal tako, da sta avtorja s testom inteligentnosti preverila sposobnosti učencev različnih razredov osnovne šole. Nato sta za učitelje teh razredov oblikovala kratek seznam učencev, za katere naj bi se - kot je bilo povedano učiteljem - pričakovalo, da bodo v naslednjih osmih mesecih pokazali pomemben napredek na intelektualnem področju. Dejansko pa avtorja teh učencev nista določila glede na njihove sposobnosti oz. rezultat na testu inteligentnosti, ampak sta v vsakem razredu povsem naključno izbrala nekaj učencev. Učitelji so bili torej napačno informirani glede sposobnosti teh učencev. Testiranje inteligentnosti sta avtorja ponovila čez štiri mesece in ob koncu šolskega leta. Ugotovila sta, da je prišlo pri učencih, za katere je bila učiteljem posredovana informacija, da gre za izjemno sposobne učence, do največjega porasta na testu inteligentnosti in da je bil ta porast večji v nižjih razredih osnovne šole. Ta porast sta pripisala višjim pričakovanjem učiteljev do teh učencev (Košir, 2017).

Vprašanje za razmislek:

Kaj vam opisani eksperiment pove o pomenu, ki ga imajo učiteljeva pričakovanja na razvoj učenčevih sposobnosti? Kako se to kaže pri pouku športne vzgoje? In kako pri delu športnega trenerja s športnikom?



Kako pa je inteligentnost povezana z uspehom posameznika v nadaljnjem življenju? Ali so ljudje z višjim IQ-jem v življenju uspešnejši? Rezultati raziskav tega ne potrjujejo zelo jasno. Zdi se, da je višji IQ povezan z različnimi dejavniki uspeha, vendar ne zagotavlja vedno uspeha. Ljudje z višjim splošnim faktorjem inteligentnosti oz. višjim IQ imajo običajno boljše kognitivne sposobnosti, kar lahko prispeva k njihovemu uspehu na različnih področjih, kot so izobraževanje, kariera in družbeni položaj. Vendar pa obstajajo številni drugi dejavniki, ki pomembno vplivajo na posameznikov uspeh v življenju, kot so samoregulacijske spretnosti posameznika, njegova motivacija, ustvarjalnost, vztrajnost, socialne spretnosti, pa tudi priložnosti in sreča. Na splošno bi zato lahko rekli, da lahko višji IQ prispeva k večjim možnostim za uspeh v življenju, vendar pa ni vedno ključni dejavnik uspeha.

Ustvarjalnost



V podpoglavju o ustvarjalnosti boste spoznali:

- kaj pomeni ustvarjalnost in kateri so kriteriji, da lahko posameznikovo mišljenje označimo kot ustvarjalno;
- kako na ustvarjalnost gledajo različne teorije;
- kako poteka ustvarjalni proces;
- kako lahko z uporabo različnih metod in usmeritev spodbujamo ustvarjalnost.

Ko pomislimo na ustvarjalnost, se največkrat spomnimo na umetnike, pisatelje ali glasbenike. Vendar pa je ustvarjalnost veliko več kot samo umetniško izražanje. Predstavlja sposobnost iskanja novih in izvirnih idej in rešitev. V današnjem svetu, ki se tako hitro spreminja, velja za enega ključnih dejavnikov za doseganje uspeha. Toda, ali je res, da je ustvarjalnost »dana« samo nekaterim? Naj takoj odgovorimo, da to ne drži. Vsak posameznik je lahko pri svojih dejavnostih ustvarjalen, ustvarjalnost pa je mogoče spodbujati in razvijati. V tem poglavju bomo raziskali, kaj je ustvarjalnost, kako poteka ustvarjalni proces in kako lahko v procesu vzgoje in izobraževanja spodbujamo in razvijamo ustvarjalnost.



Opredelitev ustvarjalnosti - Kdo je ustvarjalen?

Ustvarjalnost je sposobnost posameznika, da ustvari nekaj novega in originalnega in oblikuje nove pristope, rešitve in ideje (Jurman, 2004). Ustvarjalne sposobnosti imamo vsi, v večji ali manjši meri. Podobno kot umske sposobnosti (spomnite se krivulje inteligentnosti oz. porazdelitve IQ rezultatov) so tudi ustvarjalne sposobnosti v populaciji normalno porazdeljene. Ustvarjalni smo lahko pri vsem, kar počnemo - tako v svojem poklicnem kot v zasebnem življenju. Tudi telesna aktivnost je lahko ustvarjalna, prav tako poučevanje (Plucker idr., 2004).

Ena od značilnosti, ki ustvarjalnost omogoča, je sposobnost **divergentnega mišljenja**, ki ga je opredelil Joy Paul Guilford (1986). Divergentno razmišljanje je iskanje sprejemljivih rešitev za določen problem v različnih smereh. Pomeni, da se namesto iskanja pravega odgovora osredotočamo na tvorjenje velikega števila idej. Tako lahko pri športni vzgoji učitelj učencem predstavi poligon, sestavljen iz ovir, ki jih morajo učenci premagati s pomočjo lastnega telesa. Načini, kako uspešno premagati ovire, so različni, in učenci pri tem izumljajo številne nove rešitve. Nasprotno temu je **konvergentno mišljenje**, ki vodi v en pravilni odgovor ali rešitev. Pomeni torej iskanje edine pravilne in logično smiselne rešitve. Tako je za igro nogometa potrebno poznati in upoštevati pravila igre, kot recimo kdaj je žoga v igri in izven igre, kdaj je dosežen zadetek...

Ustvarjalnost

Sposobnost posameznika, da ustvari nekaj novega in originalnega ter razvije nove pristope, rešitve ali ideje, ki so lahko uporabne v različnih življenjskih in poklicnih situacijah.

Slika 33

Konvergentno in divergentno razmišljanje



Guilford (1986) je opredelil štiri sestavine divergentnega mišljenja:

1. **Izvirnost (originalnost)** je sposobnost ustvarjati nove in edinstvene ideje. Pomeni zmožnost iskanja neobičajnih, redkih ali oddaljenih rešitev. Pri določanju izvirnosti ideje sta pomembna kriterija tudi časovna in logična oddaljenost asociacije oziroma odnosa med pojavi. Najpogostejše originalnost opredelimo z redkostjo, s katero se določen odgovor pojavlja v populaciji (statistični pristop). Tako velja, da je odgovor na testu ustvarjalnosti originalen, če se v skupini stotih testirancev pojavi recimo pri največ petih ali desetih testirancih.

- 2. Fleksibilnost** mišljenja pomeni hitro spreminjanje zornega kota oz. vidika reševanja ali hitro spreminjanje pristopa in strategije. Je sposobnost snovati različne ideje brez *perseveracije* oz. vztrajanja pri enem tipu odgovora. Kaže torej na prožnost mišljenja. Fleksibilnost opredelimo kot število različnih kategorij odgovorov na isto nalogo oz. dražljaj. Kot primer uporabe fleksibilnosti v procesu mišljenja si lahko predstavljamo, da imamo nalogo, da zasnujemo nov koncept avtomobila. Namesto, da se omejimo na običajne lastnosti, kot so hitrost, varnost in udobje, razmišljamo o drugih možnih vidikih avtomobila.



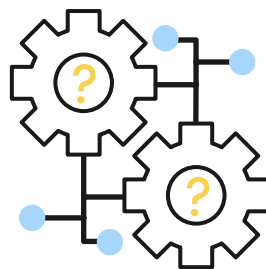
Divergentno mišljenje

Način razmišljanja, pri katerem posameznik išče več različnih, sprejemljivih rešitev za problem, namesto da bi iskal en pravi odgovor. Vključuje izvirnost, fleksibilnost, fluentnost in elaboracijo idej.

Tako bi bila ena možnost, da se osredotočimo na okoljevarstvene vidike in razvijemo avtomobil, ki deluje na obnovljive vire energije, kot so sončne celice ali vodik. Druga možnost bi bila, da razmislimo o avtomobilu kot o mobilnem delovnem mestu, ki omogoča voznikom, da delajo na poti. Tretja možnost bi lahko bila, da razvijemo avtomobil, ki je zasnovan za starejše ljudi in jim omogoča bolj udobno in varno vožnjo.

- 3. Fluentnost** (tekočnost) je sposobnost ustvariti veliko število idej, ki so ustrezne navodilu naloge, npr. poiskati naslov za zgodbico z določeno vsebino, naštetih možne načine uporabe določenega predmeta. Fluentnost torej zagotavlja hitro produciranje velikega števila idej, ki iz človeka kar privrejo. Preverja se kot število raznolikih odgovorov na isti dražljaj oz. nalogo. Guilford navaja različne vrste fluentnosti:

- **besedna fluentnost**, ki predstavlja sposobnost oblikovanja simbolov in besed (npr. posameznik mora povedati čim več besed na izbrano črko);
- **asociativna fluentnost**, ki predstavlja posameznikovo produkcijo sopomenk, podrednih ali nadrednih pojmov (npr. posameznik mora za besedo »sadje« naštetih čim več različnih vrst sadja, kot so jabolka, hruške, banane, breskve, mango...);
- **idejna fluentnost**, ki se nanaša na oblikovanje idej na osnovi danega kriterija (npr. poiskati čim več naslovov za sliko);
- **izrazna fluentnost**, ki predstavlja sposobnost za produkcijo pomenskih sklopov (npr. posameznik mora iz danih besed sestaviti čim več smiselnih sklopov).



- 4. Elaboracija** (izdelanost) je sposobnost razmišljanja o podrobnostih ideje, snovanja poglobljenih in izdelanih rešitev. Gre za sposobnost posameznika, da ideje ali rešitve razvije v večjo podrobnost, zato da bi jih bolj natančno in učinkovito razumeli oz. da olepša ideje s podrobnostmi. Vidna je v nalogah, kjer je podan okvir problema oz. opis problemske situacije, ki jo mora posameznik rešiti tako, da nariše nek načrt organizacije, shemo faz izvedbe... Pogosto je namreč prvi in osnovni odgovor na dražljaj zelo enostaven, elaboracija pa je tista, ki omogoči razvoj in predstavitev podrobnosti.

Pojasnimo vse štiri naštetе sestavine divergentnega mišljenja na primeru.

Ob koncu šolskega leta prirejamo športni dogodek sproščene narave, v katerem se bodo učenci med seboj pomerili v več aktivnostih. Učence spodbudimo k ustvarjalnemu razmišljanju o tem, kakšne igre bi lahko vključili v tekmovanje.

- **Originalnost** njihovega procesa razmišljanja bomo presojali kot redkost odgovorov: predlog, ki bo zelo odstopal od »klasičnih« športnih iger in se bo med idejami redkeje pojavljal, bo dobil visoko oceno za originalnost.
- **Fleksibilnost** njihovega procesa razmišljanja bomo ocenjevali glede na raznolikost njihovih odgovorov: ideje, ki se bodo nanašale na različne telesne aktivnosti (npr. tek, ples, igre z žogo, akrobatika) ali preizkušale različne spretnosti in sposobnosti (npr. ravnotežje, koordinacijo, vzdržljivost, moč), bodo ocenjene kot bolj ustvarjalne v primerjavi z enakim številom idej, ki pa se nanašajo zgolj na eno področje (npr. samo igre z žogo).
- **Fluentnost** procesa razmišljanja učencev bomo ocenjevali glede na število njihovih odgovorov: več idej oz. predlogov iger bodo imeli učenci, višja bo njihova fluentnost.
- **Elaboracija** njihovega procesa razmišljanja bomo ocenjevali glede na nivo podrobnosti, ki ga bodo učenci vključili v idejo o posamezni igri (npr. natančna opredelitev pripomočkov, pravil...).

Večina psihologov meni, da je moč ustvarjalne sposobnosti posameznika oceniti na podlagi zgolj treh od naštetih faktorjev divergentnega mišljenja, to so izvirnost, fleksibilnost in fluentnost. Po drugi strani pa mnogi opozarjajo na dejstvo, da je za ustvarjalnost v realnem življenju potrebno še kaj več od naštetega. Pri tem pogosto navajajo **uporabnost** kot enega od kriterijev ustvarjalnosti (Svetina, 2008). Uporabnost se nanaša na ocenjevanje idej ali rešitev glede na njihovo sposobnost, da dejansko izpolnijo svoj namen ali rešijo določen problem. Ta kriterij se pogosto uporablja v kontekstu inovacij in tehnološkega razvoja, kjer je pomembno, da izumljeni izdelek ali storitev dejansko rešuje problem ali izpolnjuje potrebe uporabnikov. Uporabnost pa ni nujno vedno samo praktične narave – lahko je tudi estetska ali čustvena. To pomeni, da ideja oz. izdelek ustvarja vizualno privlačen učinek ter sproži ustrezne čustvene reakcije pri uporabnikih. Tako na primer arhitekturni projekt, kot je snovanje nove športne dvorane, ne vključuje samo izpolnjevanja funkcionalnih potreb, kot so rekreacija, sprostitve ali zbiranje, temveč si želi ustvariti tudi estetski učinek in ugodne čustvene reakcije uporabnikov, kot so dobro počutje, sproščenost, energičnost. Zato arhitekti razmišljajo o uporabi ustreznih barv, teksture, oblik in materialnih elementov, s katerimi bi lahko ustvarili tovrstno okolje.

Uporabnost

Nanaša se na ocenjevanje idej ali rešitev glede na njihovo sposobnost, da dejansko izpolnijo svoj namen ali rešijo določen problem.

Z upoštevanjem vseh teh dejavnikov lahko rečemo, da je smiselno ob vrednotenju tega, ali je neko delo ustvarjalno ali ne, upoštevati 5 kriterijev (Svetina, 2008): originalnost oziroma izvirnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracijo in uporabnost.

Raziskovalci navajajo še nekatere druge značilnosti ustvarjalnega mišljenja (Marentič-Požarnik, 2021):

- **Ustvarjalna fantazija** - predstavlja sposobnost nenavadne vizualizacije in omogoča bogatost in slikovitost predstav, predstavljati si še nikoli videno, sestavljati znane stvari na nov način.
- **Odkrivanje problemov** - ustvarjalno mišljenje pomeni tudi občutljivost za probleme in ne le reševanje že postavljenih problemov. To pomeni, da raziskujemo in se sprašujemo o stvareh, ki so za večino samoumevne.
- **Tolerantnost do nedoločenosti** se nanaša na sposobnost sprejemanja neznank in nejasnosti v določeni situaciji. Je stil spoznavanja, ki drugačnih smeri razmišljanja ne zavrže takoj. Spodbuja ustvarjalno mišljenje, saj nam omogoča, da se odmaknemo od strogih pravil in predpostavk ter sprejmemo tveganja in negotovost. Tako mora avtor knjige, ki se loteva pisanja, sprejeti dejstvo, da morda ne ve, kaj se bo zgodilo z liki in zgodbo, medtem ko piše. Tolerantnost do negotovosti mu omogoča, da se odmakne od strogih načrtov, kar lahko privede do ustvarjalnih idej in razvoja zgodbe.
- **Povezovanje oddaljenih pojavov in idej** je lahko zelo koristno pri ustvarjalnem procesu, saj nam omogoča, da najdemo nove načine za reševanje problemov in ustvarjanje novih idej. Oblikovalec oblačil lahko navdih za svojo novo kolekcijo išče na neobičajnem kraju, recimo v naravi. Opažene barve in oblike v naravi poveže s svojimi idejami o oblačilih, rezultat tega pa je nov in edinstven dizajn.

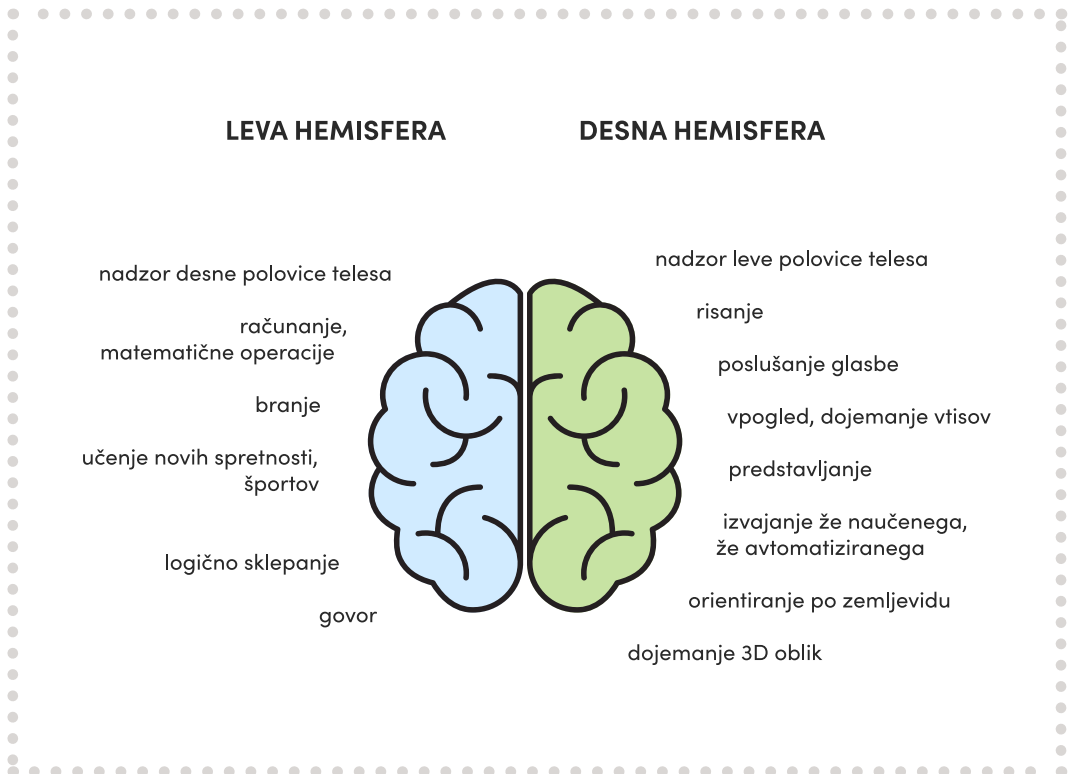
Poleg naštetega lahko pri ustvarjalnih posameznikih opazimo tudi katero od naslednjih značilnosti: odprtost kot osebnostna lastnost oz. sprejemanje novih izkušenj, idej in perspektiv, radovednost, privlačnost do kompleksnih ali misterioznih zadev, sposobnost videti različne perspektive, postavljanje provokativnih vprašanj, neodvisnost, nekonformizem, (včasih nenavaden) humor in igrivost (Marentič-Požarnik, 2021).

Ustvarjalnost in možgani

Možgani so razdeljeni na **dve polobli oz. hemisferi**, levo in desno. Zagotovo ste že slišali prepričanje, da je leva polovica možganov logična in analitična, medtem ko je desna polovica možganov umetniška in ustvarjalna (Russell, 1993). Gre za napačno trditev, ki je izpeljana iz raziskav o tem, da je vsaka od možganskih hemisfer specializirana za različne vrste nalog. Leva možganska hemisfera prevladuje pri logičnem mišljenju, kot sta analiza in reševanje problemov - tako je bolj vključena, kadar naloge zahtevajo uporabo logike, razuma, matematike, jezika ter linearnega oziroma zaporednega mišljenja, desna možganska hemisfera pa deluje bolj celostno in sodeluje pri procesih, kot so prepoznavanje obrazov in vzorcev, ritem, predstavljanje, prepoznava globine, ustvarjalnost, vzporedno mišljenje, sinteza... (Russell, 1993). Ljudi ne moremo označiti kot »levohemisferične« ali »desnohemisferične«, saj sta praktično pri vseh naših aktivnostih vključeni obe hemisferi.

Slika 34

Prevladujoče funkcije v levi in desni hemisferi (Russell, 1993)





Ustvarjalno mišljenje

Miselni proces, pri katerem sodelujejo različni, tudi nasprotujoči si deli možganov, kar omogoča razvoj novih idej, rešitev in pristopov. Vključuje povezovanje logičnih in domišljijских vidikov delovanja možganov.

Enako velja tudi za ustvarjalnost: kombinirana uporaba desne in leve hemisfere je skupna značilnost ustvarjalnega razmišljanja in to velja za katerokoli področje ustvarjalnosti, npr. znanost, umetnost... (Nielsen idr., 2013). Za **ustvarjalno mišljenje** tako ni odgovorno samo eno možgansko področje oz. ena hemisfera. Še več, sodobne nevroznanstvene raziskave kažejo na to, da so pri ustvarjalnem procesu pogosto vključeni zelo »nasprotujoči« (antagonistični) deli možganov (Beaty idr., 2021). V eni od študij so uspeli določiti skupno delovanje dveh nasprotujočih si delov možganov: predela, ki je odgovoren za izvršilne funkcije (na primer delovni spomin, inhibitorni nadzor in kognitivna fleksibilnost) in predela možganov, ki je vključen med prostim prehajanjem misli oz. dnevnim sanjarjenjem. Raziskovalci menijo, da bi lahko bilo prav sodelovanje nasprotujočih si predelov v možganih razlog za tako edinstvene lastnosti, kot jih ima ustvarjalno mišljenje (Beaty idr., 2021).



Kako lahko ugotovitve nevroznanstvenih raziskav uporabimo za spodbujanje ustvarjalnosti?

Ugotovitve o sočasnem delovanju različnih predelov možganov med ustvarjalnim razmišljanjem lahko uporabimo za izboljšanje svojega ustvarjalnega procesa. S tem povečamo možnosti, da pri razmišljanju najdemo odlično zamisel, zelo dobro idejo oz. uvid v situacijo (t.i. »aha trenutek«). Do tega nas lahko pripelje zavestno preklapljanje med dvema načinoma razmišljanja: zavestnim in analitičnim reševanjem problemov ter mirnim, spontanim, nenačrtovanim procesom, ki se zgodi, ko so možgani v stanju mirovanja.

Kako lahko to naredite (Kounios in Beeman, 2015):

- 1. Vložite delo.** Ljudje pogosto mislijo, da je ustvarjalnost navdih, ki se prižge kot žarnica. V resnici je ustvarjalnost na določenem področju - bodisi v umetnosti, pri delu ali v vsakdanjem življenju - spretnost, ki izhaja iz poznavanja določenega področja. Slednje pa zahteva učenje in vajo.
- 2. Sanjarite.** Ustvarite priložnosti, da se prepustite toku sanjarjenja, hkrati pa svoje misli nežno usmerite k ustvarjalnemu izzivu, ki je pred vami.
- 3. Vadite oddaljene asociacije.** Prosto razmišlajte o idejah. Zapisujte si vse misli ali predstave, ki se vam porajajo, ne glede na to, kako nenavadne so.
- 4. Pojdite v naravo.** Preživljanje časa v naravi lahko razširi vašo pozornost in spodbudi ustvarjalnost.
- 5. Ponovno preverite svoje ustvarjalne zamisli.** Ideje, ki jih dobite, vas lahko navdušijo, vendar lahko zaradi tega precenite njihovo vrednost. Ideje redno pregledujte, zato da bi jih izboljšali in razvili dalje.

Znanstvene teorije ustvarjalnosti

Ustvarjalnost nas lahko zanima z različnih vidikov, npr. z vidika medosebnih razlik v ustvarjalnosti, z vidika procesa ustvarjalnega mišljenja, z vidika ustvarjalnih produktov... Skladno s tem so se na področju proučevanja ustvarjalnosti razvile številne teorije in teoretske smeri, ki poskušajo osvetliti ustvarjalnost. V nadaljevanju na kratko povzemamo vsebino nekaterih najbolj znanih teoretskih pristopov pri razlagi ustvarjalnosti (Jurman, 2004).



Teorija ustvarjalnosti na osnovi osebnostnih potez

Osebnostne teorije poskušajo pojasniti osebnostne lastnosti, v katerih se razlikujejo bolj ali manj ustvarjalni posamezniki. Povedano z drugimi besedami, zanimajo jih osebnostne lastnosti, ki so značilne za ustvarjalne ljudi. Raziskave kažejo, da je od t.i. **petih velikih faktorjev** osebnosti, torej temeljnih osebnostnih dimenzij, s katerimi lahko opišemo osebnost posameznika, z ustvarjalnostjo najbolj povezana odprtost. Ta predstavlja osebnostne lastnosti, kot so dovzetnost za nove izkušnje in ideje, razmišljanje izven ustaljenih vzorcev in navad, radovednost, sprejemanje drugačnosti in raznolikosti (Avsec idr., 2017).

Teorija ustvarjalnosti na osnovi toka zavesti

Tovrstne teorije poskušajo ustvarjalni proces opisati z vidika subjektivnega doživljanja posameznika. Govorijo o toku zavesti - vse, kar posameznik misli, občuti ali želi, doživlja kot »svoje«, izkustvo, ki pripada samo njemu. Bistvo teorij ustvarjalnosti na osnovi toka zavesti je v tem, da se ustvarjalec prepusti toku zavesti, usmeri svojo pozornost navznoter, se prepusti občutju in doživljanju, obenem pa v ta proces dodaja še svoje pretekle izkušnje in znanje. Rezultat tega procesa bo ustvarjalni produkt.

Med tovrstne teorije bi lahko uvrstili **teorijo zanosa**, ki jo je opredelil Mihaly Csikszentmihalyi (1990) - **zanos** (angl. flow) predstavlja stanje popolnega osredotočanja in usmerjene pozornosti na izvajanje določene mentalne ali fizične aktivnosti. V stanju zanosa posameznik v celoti izkorišča svoj potencial, je notranje motiviran za opravljanje naloge, zmanjša se njegova stopnja samozavedanja in občutek za čas. Csikszentmihalyi zanos opisuje z naslednjimi značilnostmi (Smolej Fritz in Avsec, 2007):

- *ravnovesje med izzivi in sposobnostmi* - posameznik nalogo doživlja kot izziv, hkrati pa so njegove sposobnosti skladne z zahtevnostjo naloge;
- *popolna vpletenost v aktivnost* - zlitje z izvedbo;
- *jasnost ciljev* - posamezniku je jasno, kaj želi z aktivnostjo doseči, se vnaprej pripravlja, jo načrtuje, hkrati pa se zaveda kaj je potrebno narediti, da bo uspešno izvedena;
- *nedvoumnost povratnih informacij* - povratno informacijo lahko posamezniku poda okolje ali svoje delo ocenjuje sam, pogoj za doživetje zanosa je, da povratna informacija sledi takoj po izvedeni nalogi oziroma dovolj zgodaj;
- *spremenjeno doživljanje časa* - v stanju popolne vpletenosti v opravljanje naloge se spremeni posameznikovo doživljanje časa; nekaterim se zdi, da teče počasneje, drugim hitreje, nekateri pa čutijo, kot da bi se popolnoma ustavil;
- *popolna osredotočenost na nalogo* - v stanju zanosa je posameznik osredotočen na trenutek, v katerem izvaja nalogo, pri tem ne razmišlja o drugih stvareh, prav tako pa ne posveča pozornosti drugim dražljajem v okolju;
- *občutek nadzora nad dogajanjem* - posameznik ima občutek kontrole nad situacijo;
- *zmanjšana stopnja razmišljanja o sebi v odnosu do okolja* - v stanju zanosa posameznik zelo malo ali sploh ne razmišlja o tem, kako ga dojemajo drugi, ali dosega njihova pričakovanja, ali je njegovo vedenje skladno z normami;
- *avtoteličnost izkušnje* - zadovoljstvo in občutek zadoščenja po opravljeni nalogi, po dejavnosti samospoštovanje naraste zaradi občutka uspešno izpeljane dejavnosti.

Če želimo stanje zanosa spodbujati med procesom učenja, je bistveno, da učencem omogočimo aktivno vlogo in jih spodbudimo k dejavnostim, ki jim predstavljajo izziv, a so hkrati prilagojene njihovim sposobnostim. Pri tem se je pomembno zavedati,



Teorija zanosa (flow)

Pristop, ki ustvarjalnost razlaga skozi subjektivno doživljanje posameznika. Zanos (flow) pomeni stanje popolne osredotočenosti in vpetosti v aktivnost, kjer posameznik izgubi občutek za čas, je notranje motiviran in v celoti izkorišča svoje sposobnosti.

da učitelj predstavlja za učence ključen model doživljanja zanosa in močno vpliva nanje s svojim odnosom do učnih vsebin oz. navdušenjem in radovednostjo, ki ju izkazuje. Prav tako lahko spodbuja doživljanje zanosa tudi s primerno izbiri metod in oblik dela (npr. projektno delo).

Stanje zanosa lahko izkusimo med izvajanjem katerekoli aktivnosti, ki jo doživljamo kot izziv, a se hkrati počutimo dovolj sposobni zanjo. Doživimo jo lahko tudi med izvajanjem gibalne aktivnosti ali poučevanjem.

Razmislite...

- *Kdaj ste nazadnje doživeli tovrstno stanje zanosa? V kateri situaciji se je to zgodilo in kakšna so bila vaša občutja?*
- *Kako bi stanje zanosa lahko spodbujali pri športnikih? In kako pri učencih med poukom športne vzgoje?*



Psihoanalitična teorija ustvarjalnosti

Psihoanalitične teorije ustvarjalnosti temeljijo na predpostavki, da so naši nezavedni motivi in nagoni tisti, ki spodbujajo in usmerjajo ustvarjalni proces. Ustvarjalnost povezujejo s *sublimacijo*, to je z obrambnim mehanizmom, pri katerem oseba na družbeno sprejemljiv način premošča notranje napetosti in konflikte (Jurman, 2004). S pomočjo sublimacije tako posameznik preusmerja na primer seksualni impulz od družbeno nesprejemljive oblike k družbeno sprejemljivi. Na ta način lahko svoje neželene impulze spremeni v nekaj, kar je družbeno bolj sprejemljivo, pogosto pa celo koristno. Končni rezultat bo tako izdelek, koristen za družbo, npr. umetniški ali znanstveni izdelek.

Eksistencialistična teorija ustvarjalnosti

Eksistencialistične teorije ustvarjalnosti ustvarjalnost vidijo kot proces, v katerem posameznik ustvarja in izraža lastno osebnost. V veliki meri izhajajo iz eksistencialistične filozofije, ki trdi, da je ustvarjalnost način, kako posameznik preseže svojo eksistencialno neizogibnost, kar pomeni, da z aktivnostjo oz. ustvarjalnostjo pušča sled lastnega življenja. Večina eksistencialistov meni, da posameznik pri ustvarjanju ni omejen s predhodno določenimi normami ali pravili, temveč je povsem svoboden in odgovoren za svoje odločitve (Avsec idr., 2017). Najpomembnejši predstavniki eksistencialističnih teorij ustvarjalnosti so Horney, Goldstein, Rogers in Maslow.

Gestalt teorija ustvarjalnosti

Gestalt teorija zagovarja prepričanje, da je ustvarjalnost proces oblikovanja smiselnih in povezanih celot iz različnih elementov in idej. Posameznik ustvarja tako, da prepozna in organizira različne elemente v smiselne celote, imenovane **gestalti**. Ti gestalti niso samo zbirka posameznih delov ali idej, temveč so novi in edinstveni konstrukti, ki jih ustvari posameznik s kombiniranjem različnih elementov – celota je torej več kot le seštevek posameznih delov (Avsec idr., 2017).

Za enega od utemeljiteljev teorije ustvarjalnosti velja psiholog Max Wertheimer, ki se je ukvarjal z raziskovanjem procesa zaznavanja in mišljenja. Wertheimer je razlikoval med t.i. *reproduktivnim mišljenjem*, ki ga je povezoval s ponavljanjem, pogojevanjem, navadami in znanim, ter *produktivnim mišljenjem*, ki je rezultat

novih idej in vpogleda (Jurman, 2004). Trdil je, da je najpomembnejša sestavina ustvarjalnega procesa reorganizacija problema oz. gradiva. Gre za proces, v katerem posameznik najprej odkrije nove odnose med deli in celoto, ter zakonitosti, na osnovi katerih je sestavljena struktura gradiva. Na osnovi tega nato odkrije novo strukturo, s katero reši problem.

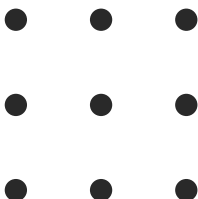


Gestalt teorija ustvarjalnosti

Poudarja, da ustvarjalnost temelji na oblikovanju smiselnih celot iz posameznih elementov. Celota je več kot vsota delov, ustvarjalni proces pa vključuje reorganizacijo problema in odkrivanje novih odnosov med deli in celoto.

Gestalt psihologi so se veliko ukvarjali s tem, ali znamo pogledati izven okvirja in ena tipična naloga, ki bi ustvarjalnost preverila s te perspektive, bi bila naslednja:

Povežite 9 pik z eno neprekinjeno črto – rešitev lahko najdete v nadaljevanju poglavja, v seznamu virov:



Ustvarjalnost kot proces

Morda si tudi vi ustvarjalnost predstavljate kot povsem spontan proces, v katerem se nova, izvirna ideja pojavi kar iznenada. Toda raziskave kažejo, da gre v resnici za veliko bolj kompleksen proces. Miselni proces ustvarjalnega mišljenja in faze, ki sestavljajo ta proces, so bili že od nekdaj predmet opazovanja raziskovalcev. Različni avtorji so se med seboj razlikovali v tem, katere stopnje **ustvarjalnega procesa** so predvideli, koliko posameznih faz so določili in kako so jih poimenovali. Vsem pa je skupna ideja, da posameznik v ustvarjalnem procesu napreduje od problema preko iskanja rešitev do ustvarjalne ideje (Kaufman in Sternberg, 2021).

V nadaljevanju predstavljamo ustvarjalni proces po posameznih fazah oz. komponentah, ki se v literaturi najpogosteje omenjajo.

Ustvarjalni proces

Miselni proces, v katerem posameznik napreduje od prepoznavne problema preko iskanja rešitev do ustvarjalne ideje. Običajno vključuje faze problema, pridobivanja informacij, inkubacije, iluminacije in ovrednotenja.

Tabela 5

Faze ustvarjalnega procesa (Avsec idr., 2017 in Jurman, 2004)

1. PROBLEM	V prvi fazi se pojavi potreba oz. posameznik zaznava neravnotežje, problem .
2. PRIDOBIVANJE INFORMACIJ	V naslednji fazi sledi podrobno seznanjanje s problemom in pridobivanje informacij . Gre za časovno obsežno in zahtevno fazo, v kateri posameznik močno razmišlja o določenem področju. Z uporabo že naučenih načinov obnašanja in ustaljenih navad poskuša problem rešiti, išče informacije in sprašuje za nasvete. V tej fazi se lahko zgodi t.i. fiksacija mišljenja, v kateri je posameznik usmerjen zgolj v eno idejo ali rešitev problema in ne zmore razmišljati o drugih možnostih. Ko smo sami v takšni situaciji, se nam utegne zdeti, kot da se »vrtime v krog«, kar nam preprečuje, da bi se premaknili naprej v procesu ustvarjalnega mišljenja in našli optimalno rešitev problema.
3. INKUBACIJA	Inkubacija je faza, v kateri problem nekaj časa ni v ospredju posameznikove pozornosti. Zagotovo ste že slišali zgodbe o tem, kaj so ljudje počeli, ko se niso neposredno ukvarjali s problemom, torej v času, tik preden se jim je nova ideja porodila - bili so na sprehodu, vozili so avto, vrtnarili... Raziskovalci še niso uspeli natančno pojasniti, kaj se v tej fazi zgodi in zakaj je tako pomembna. Predvidevajo pa, da se v stanju, ko posameznik ni zavestno pozoren na določen problem, problem lahko poveže z bolj oddaljenimi in izvirnejšimi asociacijami, rezultat česar je bolj originalna rešitev, ki nastopi v naslednji, 4. fazi. Fiksacija mišljenja se prekine, saj je odmor oslabil spomine na rešitve, ki so se nam zdele najbolj verjetne.
4. ILUMINACIJA	Iluminacija (razsvetljenje, uvid v problem) se nanaša na trenutek, ko posameznik nenadoma pride do nove ideje, za katero meni, da rešuje zastavljeni problem. Uvid pride nenadoma in običajno predstavlja čustveno zelo intenziven dogodek, ki si ga posameznik dobro zapomni.
5. OVREDNOTENJE	Po uvidu sledi faza ovrednotenja , v kateri posameznik idejo sistematično oceni glede na določene kriterije. Večina idej te faze ne vzdrži - običajno je potrebnih veliko idej, da je ena izmed njih zares originalna in dobra. Tudi če se ideja zares izkaže kot dobra, nas čaka še veliko dela: potrebno je izdelati podrobnosti ideje in narediti načrt, kako bomo idejo uresničili.

Arhimedova »a-ha« izkušnja je ena najbolj znanih zgodb v zgodovini znanosti (Microsoft, 2025).

Ko je kralj Hieron II, ki je v Sirakuzi vladal med leti 275 do 215 pred našim štetjem, naročil zlatarju izdelavo krone, je sumil, da mu je zlatar podtaknil srebro namesto čistega zlata. Nalogo preverjanja je zaupal Arhimedu, starogrškemu matematiku, fiziku in izumitelju (»Arhimed«, 2025). Arhimed je dolgo razmišljal, kako bi ugotovil, ali je krona res iz čistega zlata, ne da bi jo poškodoval.

Legenda pravi, da je med kopanjem v kopeli opazil, da se nivo vode dvigne, ko vstopi vanjo in spoznal je, da lahko izpodrinjeni volumen vode uporabi za izračun prostornine nepravilno oblikovanih predmetov, kot je krona (Hirshfield, 2010). Če bi primerjal maso in prostornino krone z maso in prostornino čistega zlata, bi lahko ugotovil, ali je krona ponarejena.

To je bil zgodovinski trenutek, saj je Arhimed s tem odkril zakon vzgona, danes znan kot Arhimedov zakon.

Navdušen nad odkritjem je, kot pravi legenda, skočil iz kopeli in gol stekel po ulicah Sirakuz, vzklikajoč »Heureka!« (grško za »Našel sem!«) (Microsoft, 2025).



Opomba avtoric - Opis zgornje anekdote je nastal na podlagi naše radovednosti, kako bi izgledale vsebine, napisane s pomočjo velikih jezikovnih modelov, kot so v času nastajanja te knjige ChatGPT, Copilot, DeepSeek in podobni. Za uporabljenega smo se odločile iz licenčnih vidikov in tako smo 20.7. 2025 Copilot-a vprašale »Mi lahko na kratko opišeš Arhimedovo a-ha izkušnjo?« in zaradi pomanjkljivega opisa dodale poziv »Lahko vključiš še opis tega, da je potem gol tekal po ulicah Sirakuze?«. Izdelek smo nato združile, vendar pa ni bilo praktično nobenih podrobnosti. Zato smo vsebine preverile še na Wikipediji, na koncu pa tudi s tem nismo bile povsem zadovoljne in smo si v Hirshfieldovi knjigi, ki je neke vrste Arhimedova biografija, prebrale poglavje, ki opisuje odkritje zakona vzgona. Na koncu smo za ta droben opis anekdote porabile več časa, kot bi ga, če bi že sprva brale knjigo in nam je bila ta izkušnja kar dober vpogled v to, da moramo biti z uporabo velikih jezikovnih modelov zelo zelo previdni.

Raziskave kažejo, da se navedene faze ne pojavljajo vedno v linearnem zaporedju. V ustvarjalnem procesu gremo pogosto skozi posamezno fazo večkrat, se vračamo nazaj, katero fazo preskočimo... Na primer dobimo idejo, jo ovrednotimo in ugotovimo, da ni dobra, kar nas vrne na začetek, v katerem poskušamo ponovno opredeliti problem.



Moč gibanja za spodbujanje ustvarjalnih idej

Spoznali ste, da je inkubacija - čas, v katerem se zavestno ne ukvarjamo s problemom - lahko ključna za rešitev problema oz. dobro idejo. Kaj početi, da do nje pride? Eden od običajno koristnih načinov je telesna aktivnost. Gibanje, še zlasti, če ga izvajamo v naravi, spodbuja sproščenost in povezanost s telesom. Oba dejavnika sta lahko ključna za razvoj idej in iskanje novih rešitev, saj omogočata prekinitev rutine in olajšata razmišljanje izven ustaljenih okvirov.

Merjenje ustvarjalnosti

Merjenje ustvarjalnosti je kompleksno, saj gre za večdimenzionalen pojav, ki vključuje kognitivne sposobnosti, osebnostne lastnosti, motivacijo in dejavnike okolja (Jurman, 2004). Obstajajo različni pristopi, kako jo lahko ocenjujemo:

- *Testi divergentnega mišljenja* – kot je Torranceov test ustvarjalnega mišljenja (TTCT), ki meri sposobnost generiranja številnih, raznolikih in izvirnih idej ali pa Guilfordov test divergentnega mišljenja.
- *Samoporočanje* – vprašalniki, kjer posamezniki ocenjujejo svojo ustvarjalnost ali ustvarjalne navade (npr. Creative Achievement Questionnaire).
- *Ocena izdelkov* – strokovnjaki ocenjujejo ustvarjalne izdelke glede na kriterije, kot so izvirnost, uporabnost in estetska vrednost.
- *Opazovanje vedenja* – analiza ustvarjalnega vedenja v realnih situacijah, npr. v delovnem okolju ali umetniškem ustvarjanju.
- *Biografski pristop* – analiza življenjepisa posameznika, njegovih dosežkov in vpliva na področju ustvarjalnosti.



Merjenje ustvarjalnosti

Različni pristopi za ocenjevanje ustvarjalnosti posameznika, med katerimi so najbolj znani testi divergentnega mišljenja (npr. Torranceov test ustvarjalnega mišljenja), pa tudi samoporočanje, ocena izdelkov, opazovanje vedenja in biografski pristop.

Najbolj priznani testi za merjenje ustvarjalnosti temeljijo na psiholoških teorijah divergentnega mišljenja in ustvarjalnega procesa, najbolj znan in tudi najbolj pogosto uporabljen test ustvarjalnega mišljenja je **Torranceov test TTCT** (Torrance test of creative thinking), ki ga je Torrance naredil 1966 (Torrance, 2009), od takrat pa je doživel že več prenov (Kim, 2006). Ta test vsebuje besedni in slikovni test, ki se delita na del A in B (predtest in test). Besedni test preverja 6 aktivnosti in sicer spraševanje, izmišljanje vzrokov, izmišljanje posledic, nenavadni načini uporabe kartonskih škatel in nenavadna vprašanja, teh 6 nalog pa ocenjuje fleksibilnost, fluentnost in izvirnost (Torrance, 2009).

Tako bi vas lahko recimo v tem testu vprašali, da naštejete čim več možnih načinov uporabe kozarca, vi pa bi odgovarjali na primer:

→ Za pitje vode, za vazo, za lonček za rastlino, za podajanje namesto žoge in tako naprej.

Iz vaših odgovorov bi potem ocenili vašo ustvarjalnost na besednem nivoju.

Pri slikovnem testu pa so tri naloge in sicer konstrukcija risbe, dokončanje risbe in ponavljajoče se oblike linij in krožcev, naloge pa so časovno omejene. Na podlagi vaših izdelkov ocenijo pet mentalnih značilnosti in sicer fluentnost, odpornost na prezgodnje zaključevanje, elaboracijo, abstraktnost naslovov in izvirnost.

Primer tovrstne naloge je prikazan v naslednji sliki.

Slika 35

Naloga za preverjanje ustvarjalnosti

Naredi sliko iz te oblike, naredi nekaj izvirnega in sliki dodaj naslov.



Kot nekaj idej za razmislek, kaj vse lahko naredite iz tega loka:

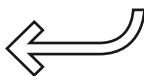
1. Obraz – lok kot del nasmeha ali obrvi.
2. Žival – lok kot del repa mačke, slona ali kita.
3. Predmet – lok kot ročaj skodelice, dežnik, kljuka.
4. Narava – lok kot del mavrice, hriba, lune.
5. Prevozno sredstvo – lok kot del kolesa, volana, jadra.
6. Fantazijska bitja – lok kot rog samoroga ali zmajev rep.
7. Simbolika – lok kot odprta vrata, pogled v prihodnost, začetek spirale.



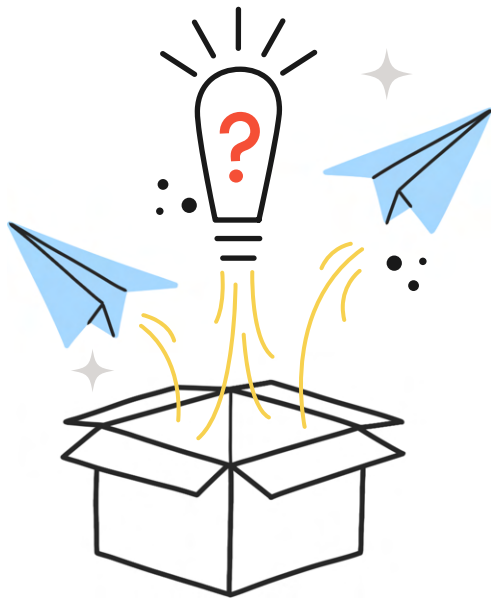
Poleg Torranceovega testa je pogosto uporabljen še **Guilfordov test divergentnega mišljenja** (Harman, 2020), ki meri sposobnost generiranja več različnih rešitev za odprte probleme in meri vse štiri komponente ustvarjalnosti, ki jih je opredelil Guilford, torej fluentnost, fleksibilnost, originalnost in elaboracijo, pogosto pa se uporablja kot teoretična osnova za druge teste. Med pogosto uporabljenimi testi je zanimivo omeniti še **Mednickov RAT** (Remote Associates Test), ki meri ustvarjalno konvergentno razmišljanje (Harman, 2020). Vsako vprašanje predstavlja seznam besed oziroma pojmov, naloga preizkušanca pa je poiskati besedo, ki združuje oziroma povezuje te pojme.

Te besede so včasih skupek posameznih besed, včasih pomenska asociacija in potrebno je ustvarjalno razmišljanje in sposobnost povezovanja oddaljenih idej, saj prva in najbolj očitna rešitev navadno ni pravilna.

Nekaj primerov nalog bi tako bilo:



1. kocka – karton – odprto (škatla)
2. razbito – jasno – oko (steklo)
3. kovanec – živo – žlica (srebro)
4. čas – lasje – razteg (dolg)

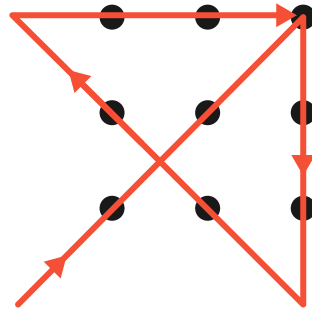


Viri

- Arhimed. (julij 2025). V *Wikipedija*. <https://sl.wikipedia.org/wiki/Arhimed>
- Avsec, A., Kavčič, T. in Petrič, M. (2017). *Temeljni vidiki osebnosti*. Znanstvena založba Filozofske fakultete
- Beaty, R. E., Cortes, R. A., Zeitlen, D. C., Weinberger, A. B. in Green, A. E. (2021). Functional realignment of frontoparietal subnetworks during divergent creative thinking. *Cerebral cortex*, 31(10), 4464-4476.
- Bucik, V. (1997). *Onove psihološkega testiranja*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Center za psihodiagnostična sredstva (2014). e-TESTinfo, 2(1), 10.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Performance*. Harper and Row.
- Gardner, H. (2009). Birth and the spreading of the meme. V J. Q. Chen, S. Moran in H. Gardner (Ur.), *Multiple intelligences around the world* (str. 3-16). Wiley.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Bearly Limited.
- Harman, A. (2020). *Who Do You Think You Are?: 20 psychology tests to explore your growing mind*. Wide Eyed Editions.
- Hirshfield, A. W. (2010). *Eureka man: The life and legacy of Archimedes*. Walker books.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost – ustvarjalnost – nadarjenost*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Kajtna, T. in Jeromen, T. (2013). *Šport z bistro glavo : utrinki iz športne psihologije za mlade športnike – 2. dopolnjena izdaja*. Samozaložba.
- Kaufman, J. C. in Sternberg, R. J. (2021). *Creativity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285 – 295.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Kounios, J. in Beeman, M. (2015). *The eureka factor: Aha moments, creative insight, and the brain*. Random House.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. (2021). *Psihologija učenja in poučevanja: od poučevanja k učenju*. Državna založba Slovenije.
- Mayer, J. D. in Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Implications for educators. V P. Salovey in D. Sluyter (Ur.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence* (str. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. in Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as standard intelligence. V R. Bar-On in J. D. A. Parker (ur.), *Handbook of emotional intelligence* (str. 92-117). Jossey-Bass.

- Microsoft. (2025). *Copilot* (različica 21. julij) [Veliki jezikovni model]. <https://m365.cloud.microsoft/chat>
- Moran, A. P. (1996). *The psychology of concentration in sport performers – A cognitive analysis*. Psychology Press.
- Nideffer, R. in Sagal, M. (2001). *Assessment in sport psychology*. Fitness Information Technology.
- Nideffer, R. M. (1978). A. C. T., attention control training: How to get control of your mind through total concentration. Wyden books.
- Nielsen, J. A., Zielinski, B. A., Ferguson, M. A., Lainhart, J. E. in Anderson, J. S. (2013). An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging. *PloS one*, 8(8), e71275.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. in Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39 (2), 83-96.
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Didakta.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice. Barvne progresivne matrice : vključno z vzporedno različico testa*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Russell, P. (1993). *Knjiga o možganih*. Državna založba Slovenije.
- Salovey, P. in Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Smolej Fritz, B. in Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka obzorja*, 16(2), 5-17.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. in Kaufman, S. B. (2011). The Cambridge handbook of Intelligence. Cambridge University Press
- Svetina, M. (2008). *Zakaj se tako obnašamo? : osnove psihologije*. Naravoslovnotehniška fakulteta, Oddelek za tekstilstvo.
- Torrance, E. P. (2009). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT) besedna oblika A. Priročnik*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Van der Stigchel, S. (2020). *How Attention Works: Finding Your Way in a World Full of Distraction*. MIT Press.
- Williams, J. M. (2001). *Applied sport psychology – personal growth to peak performance (4th edition)*. Mayfield publishing company.
- Woolfolk, H. A. (2021). *Educational Psychology*. Global Edition. Pearson Education Limited.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2013). Pridobljeno s <https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/zakonodaja...>

Rešitev naloge (str. 173):



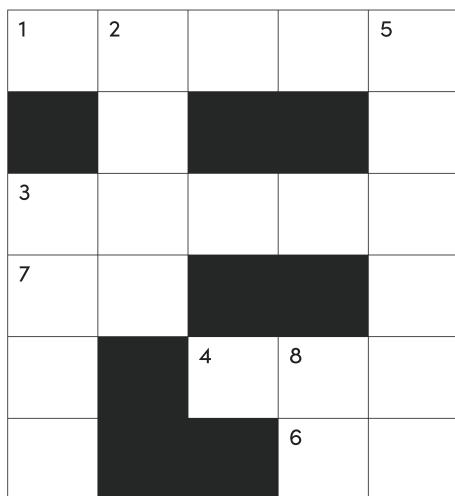


Vaje koncentracije

Križanka

Poišči ustrezne besede s pomočjo spodaj navedenih namigov ki so oštevilčeni in reši križanko tako, da so vse črke v svojem kvadratu smiselne glede na ostale besede.

Lahka križanka



Vrstice

- 1-kopno ob morju, kjer puščamo brisače
- 3-beseda ki jo uporabimo, ko se zahvalimo
- 4-popularno žensko ime, ki se začne in konča na A
- 6-igralna karta z znakom na sredini, ki ima običajno največjo vrednost
- 7-kako se oglašča osel

Stolpci

- 2-nasprotno od desna
- 3-zgradba, v kateri se običajno živi
- 5-tropski sadež z velikimi listi, ki je notri rumen
- 8-kozarec sem postavil _ _ mizo

Težja križanka

1	2			4			12		11
3									
5		10				13			
6									
			9			14	16	17	
7					15				

Vrstice

- 1-veda o zemeljskem površju, o gospodarskih in kulturnih razmerah na njem
- 3-skupina ljudi, ki jih družijo skupni interesi, zlasti zabava
- 5-žensko ime ki je lahko v krščanski veri povezano z imenom Adam
- 6-nasprotno od sreče
- 7-del noge pod gležnjem
- 9-beseda za vezanje dveh istovrstnih členov
- 13-del kopnega obdan z vodo
- 14-živalski vrt
- 15-ljudska zgodba o nenavadnih pojavih in dogodkih ki pogosto vsebuje mitološka bitja

Stolpci

- 2-steklena cevka posodica za kemične poizkuse
- 4-priprava z ravnimi, polkrožnimi rezili ali ostrimi izboklinami, s katero se iz živila dela majhne kose, delce s premikanjem živila po teh rezilih
- 5-izraža število ena
- 8-slabšalni izraz za zadnjico
- 10- igralna karta z znakom na sredini, ki ima običajno največjo vrednost
- 11-južnoameriška žival podobna in sorodna lami
- 12-postopek, pri katerem se ugotavlja in vrednoti znanje, sposobnost kandidata
- 13-porasla površina z vodo v puščavi
- 16-beseda s katero lahko nekoga pozdravimo in izraža razigranost
- 17-pogovorna beseda pridobljena iz angleščine ki jo izgovorimo "okej"

Rešitve

Lahka križanka:

- 1-plaža
- 2-leva
- 3 (vrstica)-hvala
- 3 (stolpec)-hiša
- 4-Ana
- 5-ananas
- 6-as
- 7-ia
- 8-na

Težja križanka:

- 1-geografija
- 2-epruveta
- 3-družba
- 4-ribežen
- 5 (vrstica)-Eva
- 5 (stolpec)-en
- 6-nesreča
- 7-nart
- 8-rit
- 9-in
- 10-as
- 11-alpaka
- 12-izpit
- 13 (vrstica)-otok
- 13 (stolpec)-oaza
- 14-zoo
- 15-bajka
- 16-oj
- 17-ok

Križanka

V ustrezna polja vpišite črke, ki bodo tvorile odgovore na zastavljena gesla.

Vodoravno

2-Dokaj trajna sprememba v mišljenju, čustvovanju ali vedenju, ki je posledica izkušenj.

4-Učenje, ki poteka neozaveščeno in nenačrtno – gre za hitro, nenamerno in nevodeno ugotavljanje vzorcev odnosov med pojavi brez uporabe strategij učenja.

7-Ena od treh oblik spomina po trifaznem modelu, ki je neke vrste procesor, v katerega lahko priključimo tudi informacije iz dolgoročnega spomina, kadar jih potrebujemo (dve besedi).

8-Učenje, ki ni namenjeno pridobivanju stopnje izobrazbe ali nekih formalnih kvalifikacij.

9-Strategije, katerih cilj je vključitev novega znanja v obstoječe predznanje, da bi gradivo razumeli.

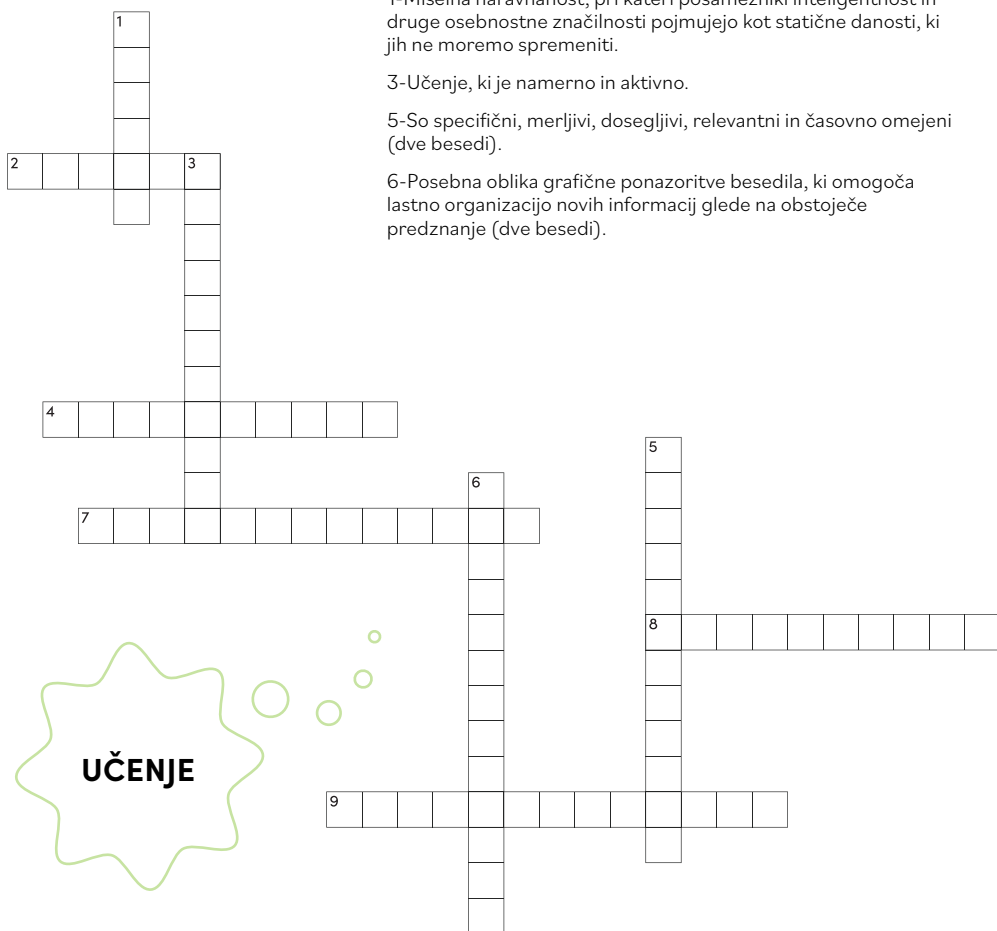
Navpično

1-Miselna naravnost, pri kateri posamezniki inteligentnost in druge osebnostne značilnosti pojmujejo kot statične danosti, ki jih ne moremo spremeniti.

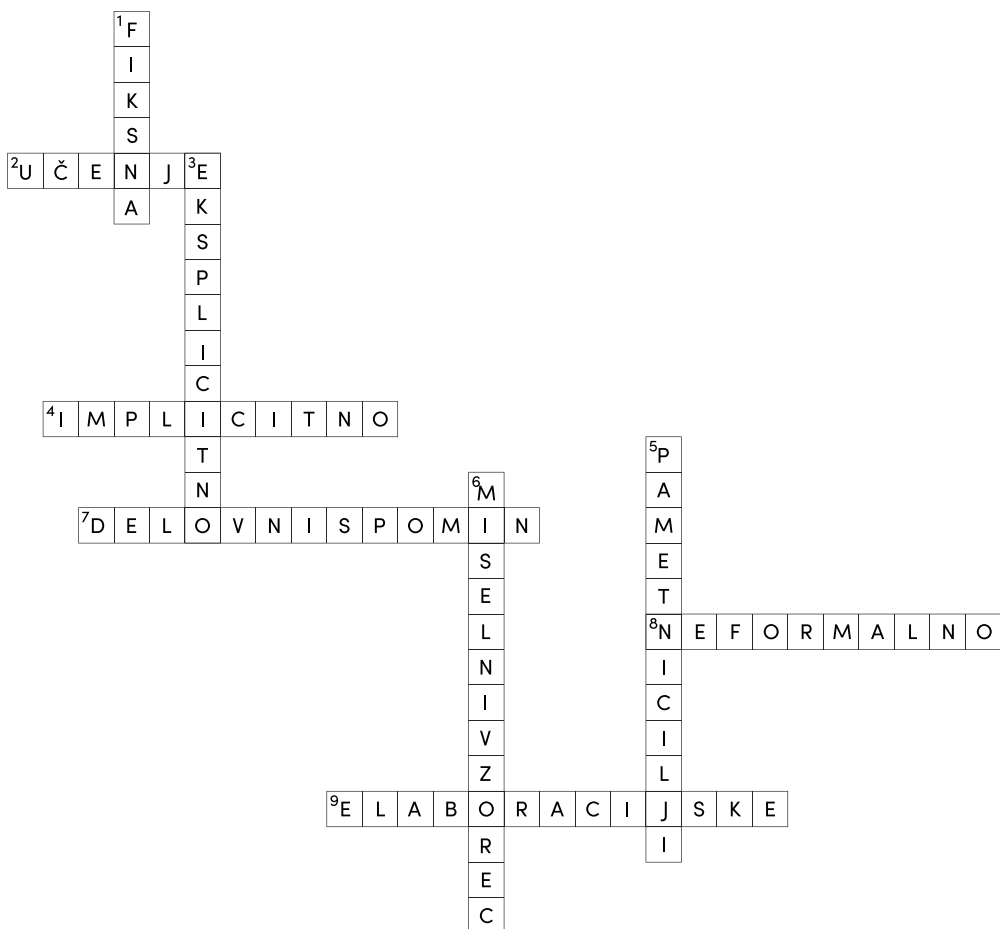
3-Učenje, ki je namerno in aktivno.

5-So specifični, merljivi, dosegljivi, relevantni in časovno omejeni (dve besedi).

6-Posebna oblika grafične ponazoritve besedila, ki omogoča lastno organizacijo novih informacij glede na obstoječe predznanje (dve besedi).



Rešitev



Osmerosmerka

V dani mreži poiščite zapisane besede v osmih smereh, jih prečrtajte, in nato iz neprečrtanih črk sestavite novo geslo.

Primeri sta dva vzorčna primera osmerosmerk s spletne strani 3K (<https://trik.si/revije/osmerosmerka-z-veliko-pisavo>).

Lažja verzija

Novozelandska režiserka

T	A	N	I	N	U	P	O	K	O	J	E	N	E	C	G
J	R	A	A	K	K	V	S	L	I	L	H	P	K	R	O
N	K	P	K	I	A	A	E	I	A	N	O	E	A	T	C
E	O	A	N	N	T	M	N	R	R	S	V	B	L	E	E
R	K	T	I	D	O	F	T	E	T	O	Š	A	V	G	N
L	C	O	S	E	L	S	I	A	L	I	M	A	J	Z	A
A	N	M	E	L	I	A	J	Č	N	E	K	A	M	E	K
J	H	I	B	G	Č	A	O	C	K	I	Z	A	K	R	D
K	P	U	A	Z	A	S	I	A	Z	O	L	U	L	E	C
A	I	M	J	A	N	O	R	O	N	E	T	U	K	A	N
N	K	O	P	R	E	N	A	N	I	V	I	S	I	P	S



ABESINKA

ANION

ATOMIUM

CELULOZA

DEJAVNIK

FIČKO

GRABŠINCI

HELGA

IKAVEC

KANEC

KATOLIČAN

KOKRA

KOPRENA

LAJKA

MAGISTRALE

NAPOR

OCENA

OMELO

POSTAJA

RAZGLEDNIK

REZGET

RJUHA

SIROMAK

SIVINA

SOČLOVEK

SPISI

TANIN

TENOR

TUKAN

UPOKOJENEC

VERTIKALA

ZELENA

GESLO:

Italijanski poslovnež in modni oblikovalec



DRAMELJČAN	PRIZVOK
GAMBIT	PROJEKTOR
GRIMASA	RADIO
HEPTAEDER	REBALANS
IDEOLOGIJA	RIVIERA
INUIT	ROLKAR
IPERIT	SALAME
JEDKALO	SINČEK
JEZDEC	SKLIC
JOKOHAMA	SODNICA
KOLIŠČAR	SOTOŽNIK
KOPERNIK	STANOVNIK
KREPKOST	STREŽA
LEŽAK	STRUPENKA
MENJAVA	ŠMARJE
NAKIČENOST	ŠTATENBERG
NENAD	TRESKA
NOSOROG	UPLENITEV
OBIRALNIK	UPORABNINA
OGRAJA	VELODROM
OHIŠJE	VKLJUČEK
PLOVILO	ZAOSTALEC
POSTRŽEK	ZATREP

ACETON
AGENT
ANITA
ARDENI
AREAL
ARGON
ARISTOKRAT
AVTONOMIST
BRANJEVEC

BRUSNIČANI
CELULOID
ČETRТАK
DALMATINKA
DANAJKE
DANEU
DECIMALKA
DIADEM
DIETA

GESLO:

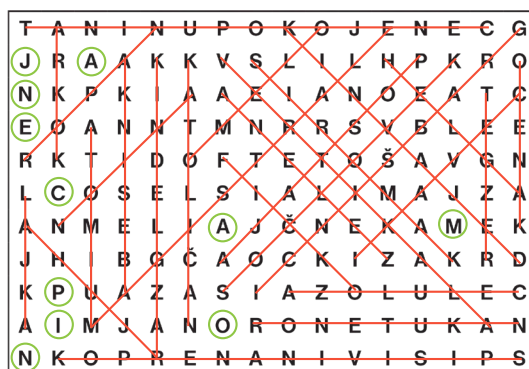
--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

S	G	C	E	L	U	L	O	I	D	A	R	A	A	A	G
K	T	K	O	L	I	Š	Č	A	R	I	M	C	K	R	A
L	S	K	E	Č	U	J	L	K	V	A	I	S	I	V	M
I	O	E	J	R	A	M	Š	I	H	N	E	M	E	E	B
C	N	G	P	Š	A	U	E	O	D	R	A	T	D	J	I
M	E	U	R	T	A	R	K	O	T	S	I	R	A	Š	T
E	Č	D	I	A	A	O	S	T	A	N	O	V	N	I	K
N	I	N	Z	T	J	R	E	D	E	A	T	P	E	H	S
J	K	C	V	E	A	A	C	L	A	A	I	P	U	O	I
A	A	R	O	N	J	N	P	K	K	N	O	R	T	L	N
V	N	E	K	B	B	U	I	N	R	A	A	O	R	A	Č
A	G	B	B	E	A	R	E	N	Z	E	Ž	J	A	K	E
Ž	Z	A	T	R	E	P	A	A	B	N	P	E	K	D	K
E	A	L	E	G	U	T	O	N	I	A	U	K	L	E	E
R	K	A	V	R	N	S	K	K	J	P	R	T	O	J	Ž
T	L	N	T	E	T	I	N	I	I	E	E	O	R	S	R
S	A	S	G	A	L	M	G	I	N	N	V	R	P	C	T
E	M	A	L	A	S	O	E	O	Č	L	R	E	I	U	S
D	I	E	T	A	L	N	D	D	R	A	A	E	C	T	O
A	C	E	T	O	N	O	G	R	A	O	N	R	P	C	P
N	E	Č	E	T	R	T	A	K	O	I	S	I	I	O	I
E	D	D	O	L	I	V	O	L	P	M	D	O	T	B	K
N	I	N	E	D	R	A	M	E	L	J	Č	A	N	A	O

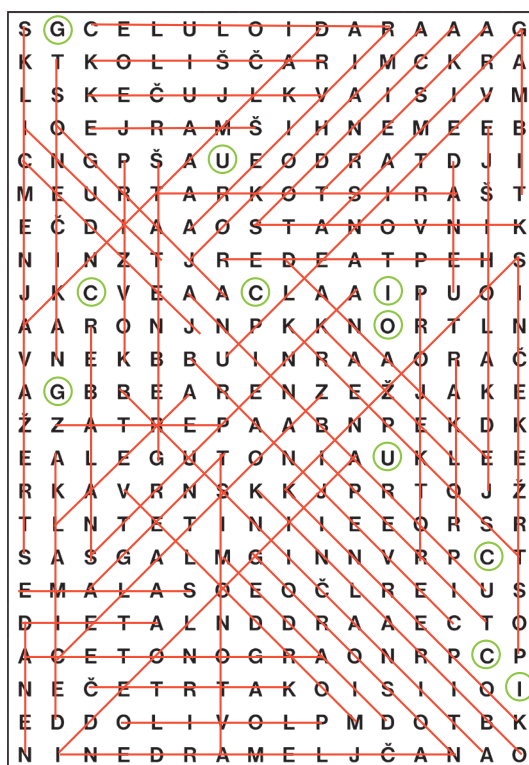
Rešitve

Lažja verzija:



GESLO: JANE CAMPION

Težja verzija:



GESLO: GUCCIO GUCCI

Sudoku

Lažja verzija

Mrežo je potrebno zapolniti s številkami od 1 do 9 tako, da:

- je v vsaki vrstici vseh 9 števil in vsaka samo enkrat;
- v vsakem stolpcu je vseh 9 števil in vsaka samo enkrat;
- v vsakem od devetih manjših kvadratkov je vseh 9 števil in vsaka samo enkrat.

1	5	8	3	2	4	7		9
	9		5	7	6		8	
4		7				2		3
8		1	6	3	7	9	2	5
				4				
			2	8	9	6		4
9		6				5		2
	1		9	6	2		7	
7		2	4	5	3	1		6

Težja verzija

Navodila so enaka kot pri lažji verziji, s tem da je v tej mreži na začetku napisanih manj števil, kar oteži reševanje.

Mrežo je potrebno zapolniti s števkami od 1 do 9 tako, da:

- je v vsaki vrstici vseh 9 števil in vsaka samo enkrat;
- v vsakem stolpcu je vseh 9 števil in vsaka samo enkrat;
- v vsakem od devetih manjših kvadratkov je vseh 9 števil in vsaka samo enkrat.

		5		6		9		
3			5					2
		4	9					
6						7		1
				8				
		3			2		5	
8						3	7	
2					1	8		
		7	4					

Rešitve

Lažja verzija:

1	5	8	3	2	4	7	6	9
2	9	3	5	7	6	4	8	1
4	6	7	8	9	1	2	5	3
8	4	1	6	3	7	9	2	5
6	2	9	1	4	5	8	3	7
3	7	5	2	8	9	6	1	4
9	3	6	7	1	8	5	4	2
5	1	4	9	6	2	3	7	8
7	8	2	4	5	3	1	9	6

Težja verzija:

1	2	5	8	6	4	9	3	7
3	9	8	5	1	7	4	6	2
7	6	4	9	2	3	5	1	8
6	5	2	3	4	9	7	8	1
9	7	1	6	8	5	2	4	3
4	8	3	1	7	2	6	5	9
8	1	9	2	5	6	3	7	4
2	4	6	7	3	1	8	9	5
5	3	7	4	9	8	1	2	6

Navodila za igro koncentracije »Where is Waldo?«

Pozorno pregledajte slike. Na slikah morate najti karakterja po imenu Waldo. Waldo nosi rdeče črtasto srajco in rdeče črtasto kapo. Vendar bodite previdni, saj so na sliki z rdečimi črtami opremljene tudi druge osebe, da bi vas zavedli.



Ustvarite si sliko Walda v »mislih« tako, da nekaj minut preučujete njegovo sliko. To pomaga vašim možganom, da na straneh poiščete podobne barve in podobe.

Waldo ima tudi okrogla črna očala in sprehajalno palico/rjavo leseno palico z ukrivljenim vrhom. Waldo nosi rjave delovne škornje.

Waldo nosi modre kavbojke z žepi. Ima kratke rjave lase z daljšimi lasnicami, ki so zavihane na desno. Običajno je nasmejan.

Waldove slike so pridobljene s spletne strani <https://imgur.com/gallery/i-made-wheres-waldo-album-you-all-b8btr>.

Lažja verzija





Rešitve

Lažja verzija:



Težja verzija:

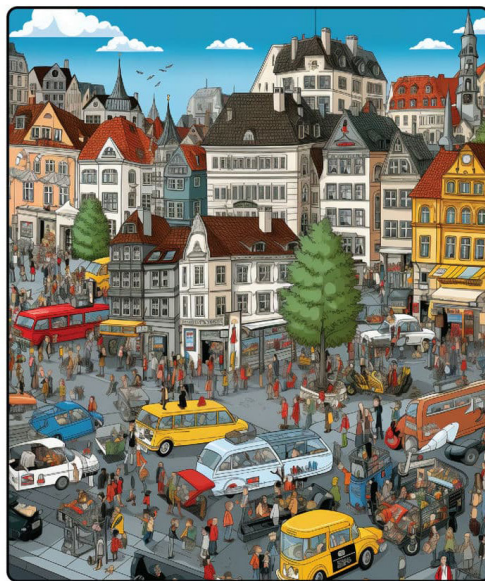
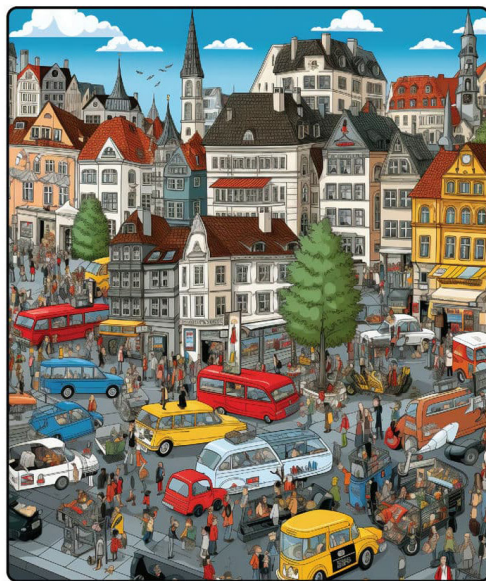


Najdi razlike

Tu sta 2 podobni sliki – naloga je najti različice med njima. Na prvem primeru je lažja verzija, na drugem je težja. Hitreje kot najdete razlike, bolje je.

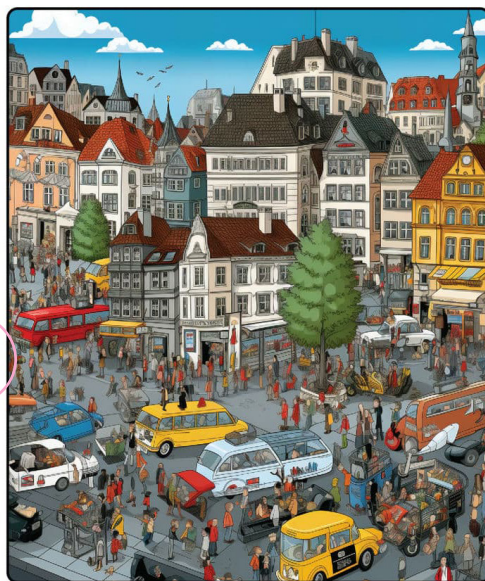


... poišči 8 razlik na zgornji in 9 na spodnji sliki ...



Nalogi sta pridobljeni s spletne strani <https://worldofprintables.com/difficult-spot-the-difference-games/>.

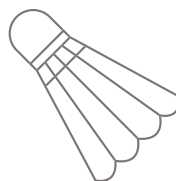
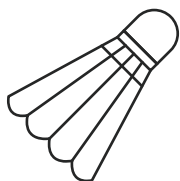
Rešitve



Zrcaljenje

Zrcali sliko preko črte, kakor je prikazano na primeru.

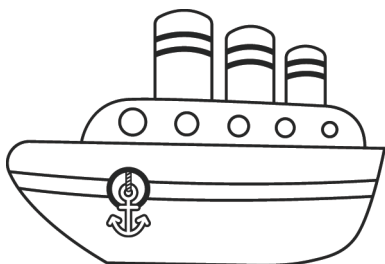
Primer zrcaljenja:



Lažja verzija



Težja verzija

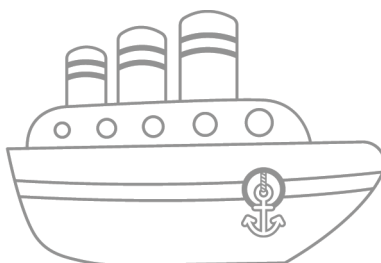
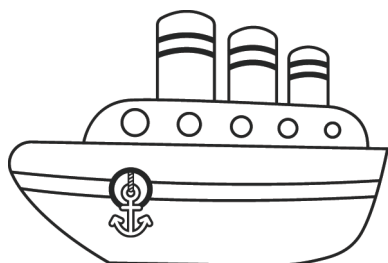


Rešitve

Lažja verzija:



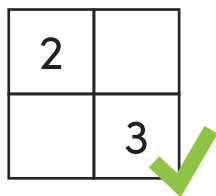
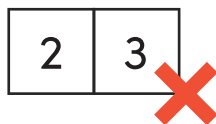
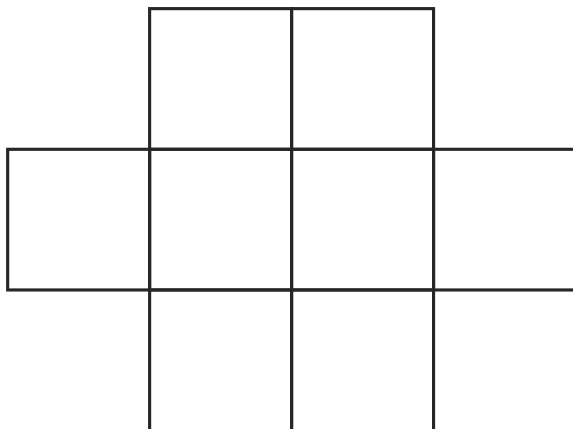
Težja verzija:



Število v kvadratu

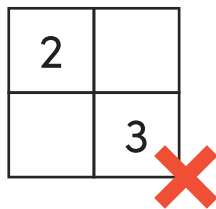
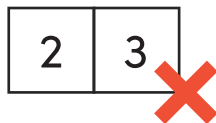
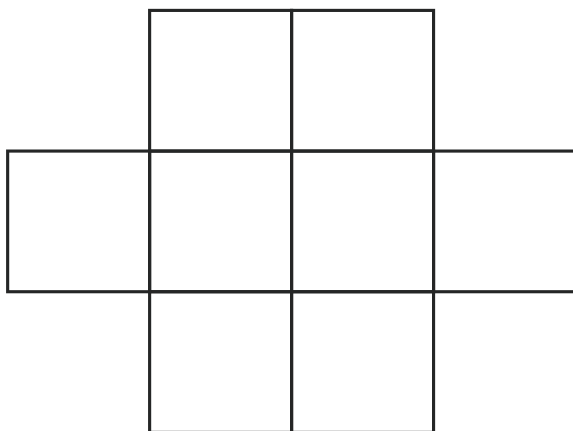
Lažja verzija

V spodnje kvadrate vpiši števila od 1 do 8 (v en kvadrat eno število), tako da se dve zaporedni števili (npr. 2 in 3) **ne stikata po stranicah**.



Težja verzija

V spodnje kvadrate vpiši števila od 1 do 8 (v en kvadrat eno število), tako da se dve zaporedni števili (npr. 2 in 3) **ne stikata po stranicah IN po diagonali**.



Rešitve

Lažja verzija: več možnosti; držanje pravila, da se zaporedni števili ne smeta stikati po stranici

Težja verzija: števili 1 in 8 sta na sredini, 2 in 7 pa ob straneh

	3	5				4	6	
7	1	8	2	7	1	8	2	
	4	6				3	5	

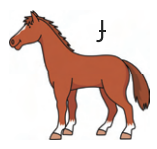
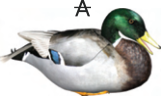
	6	4				5	3	
2	8	1	7	2	8	1	7	
	5	3				6	4	

Rebus

Rebus je uganka, pri kateri moramo iz slik stvari, črk ali znakov ugotoviti ustrezno besedo ali frazo. Rebuse rešujemo tako, da napišemo besede slik in črk v isto vrstico. Če je posamezna številka prečrtana, to pomeni, da te črke v iskani besedi ni.

 + **I** +  ^{DA} = _____

1 +  = _____

 ^J +  +  ^A +  ^Ł + **A**
= _____

Č +  +  ^{A=D} = _____

E + ^{V=K}  + **3** +  ^{PA} = _____

S +  ^{A=O} + **A** ^N + **=** = _____

DO + **1/2** +  +  ^{RO} = _____

Rešive: 1=gradivo, 2=enakost, 3=konzentracija, 4=čokolada, 5=elektrika, 6=spoštovanje, 7=dopolnitev

Rebusi so pridobljeni s spletne strani Študent – Kratkocajtnik 2019 (<https://www.student.si/mediji/revija-kratkocajtnik/kratkocajtnik-2019/>).

Povezovanje števil

1. naloga

Poveži številke v pravilnem zaporedju (1-82).

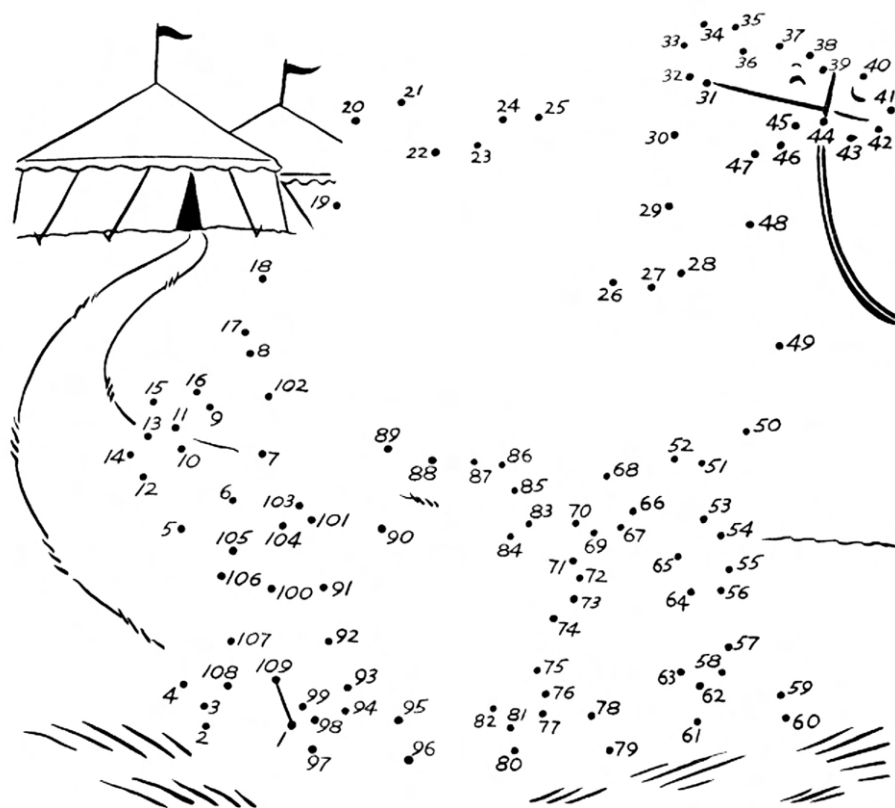
Naloga je pridobljena s spletne strani <https://activities.raisingourkids.com/connect-dot-to-dot/index-03.html>.



2. naloga

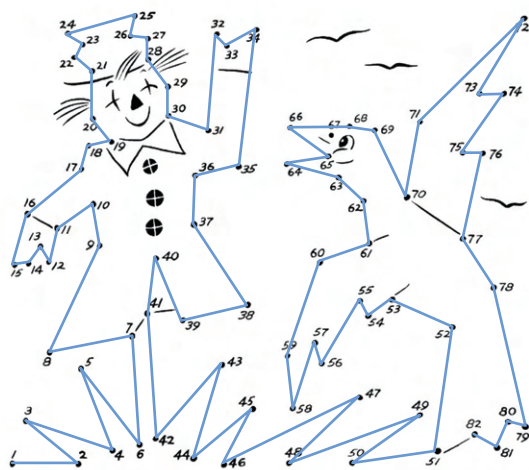
Poveži številke v pravilnem zaporedju (1-109).

Naloga je pridobljena s spletne strani <https://activities.raisingourkids.com/connect-dot-to-dot/index-03.html>.

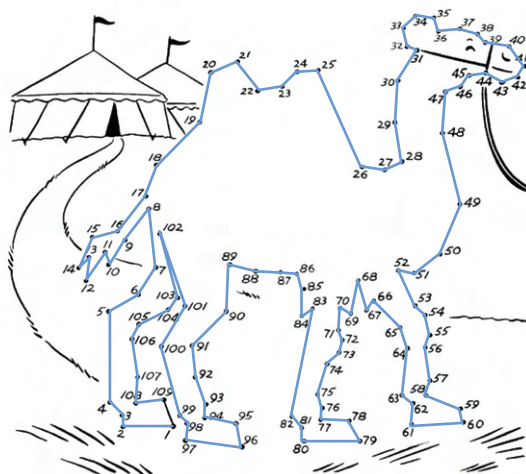


Rešitve

Rešitev 1. naloge:



Rešitev 2. naloge:



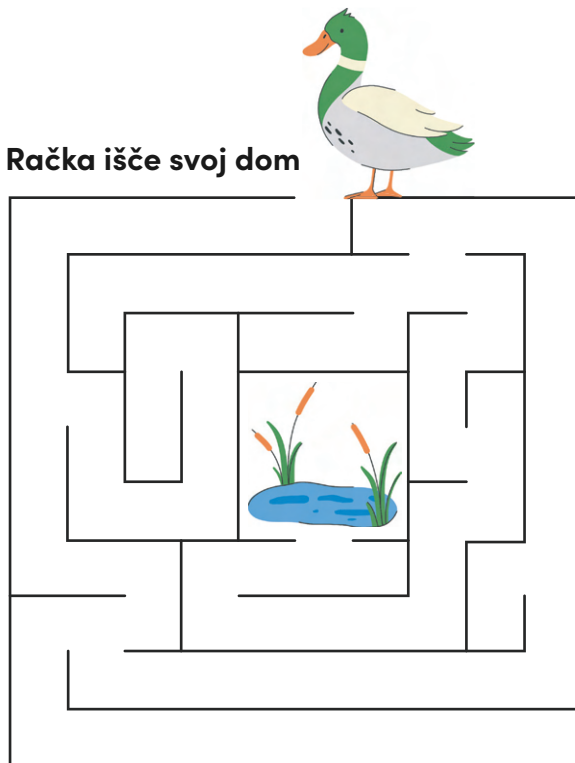
Labirint

Tukaj je enostavno in kratko navodilo za reševanje labirinta:

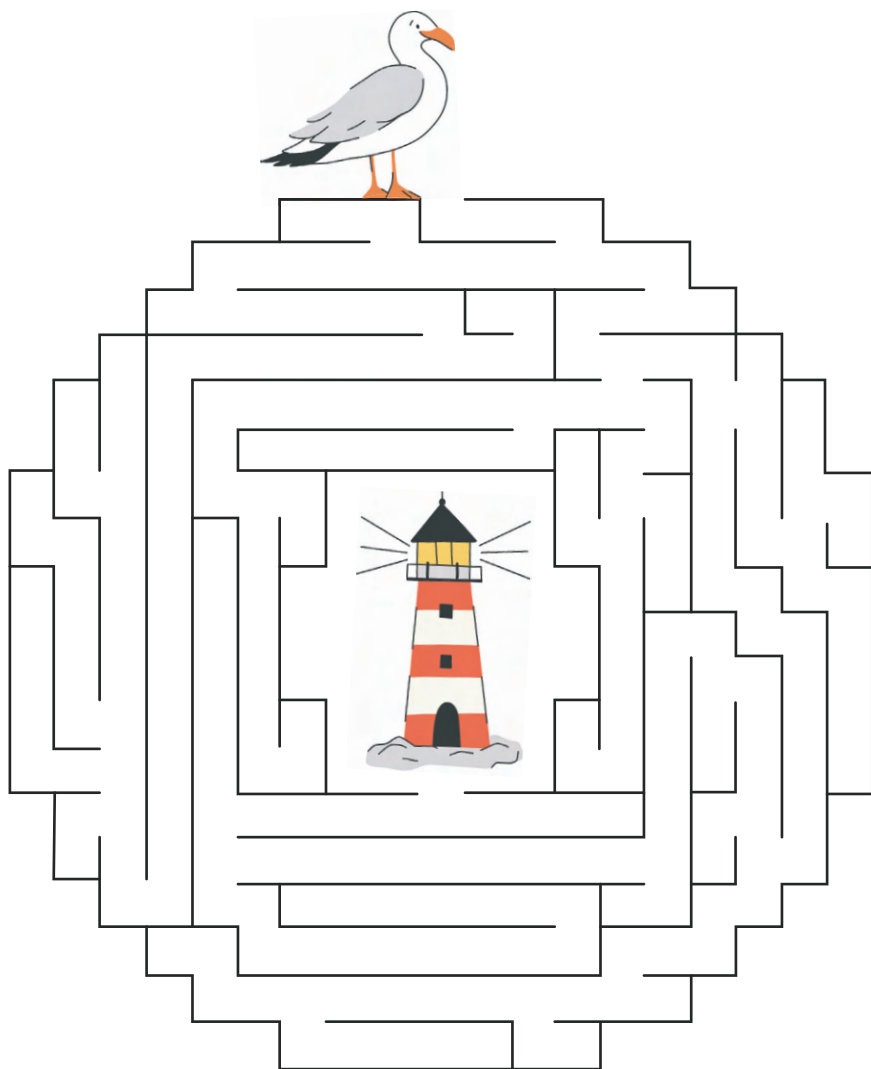
1. Začni pri vhodu. Poišči vhod v labirintu in se postavi nanj. Poglej, kakšne so možnosti pred teboj.
2. Izberi metodo:
 - Levo ali desno pravilo. Drži svojo levo (ali desno) roko na steni in hodite po njej, dokler ne prideš do konca izhoda. Ta metoda zagotavlja, da ne boš zašel, vendar lahko traja dlje.
 - Iskanje najkrajše poti. Sledi poti, ki se zdi najkrajša, in se izogibaj slepim ulicam.
3. Spremljaj napredek. Občasno preveri, ali si na pravi poti. Če naletiš na slepo ulico, se vrni in preizkusi drugo smer.
4. Bodite potrpežljivi. Labirinti so lahko zapleteni, vendar je ključ v vztrajnosti. Ne obupaj, če pot ne vodi takoj do cilja.
5. Čestitke ob izhodu! Ko dosežeš izhod, se veselimo uspeha!

Labirint 1

Račka išče svoj dom



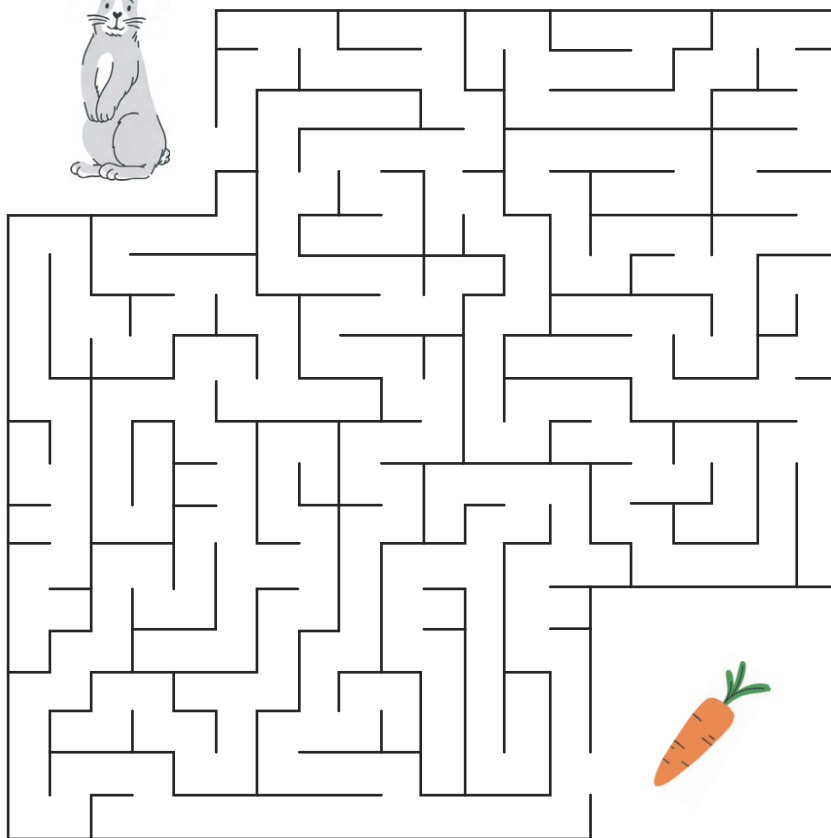
Labirint 2



Najdi pot do svetilnika

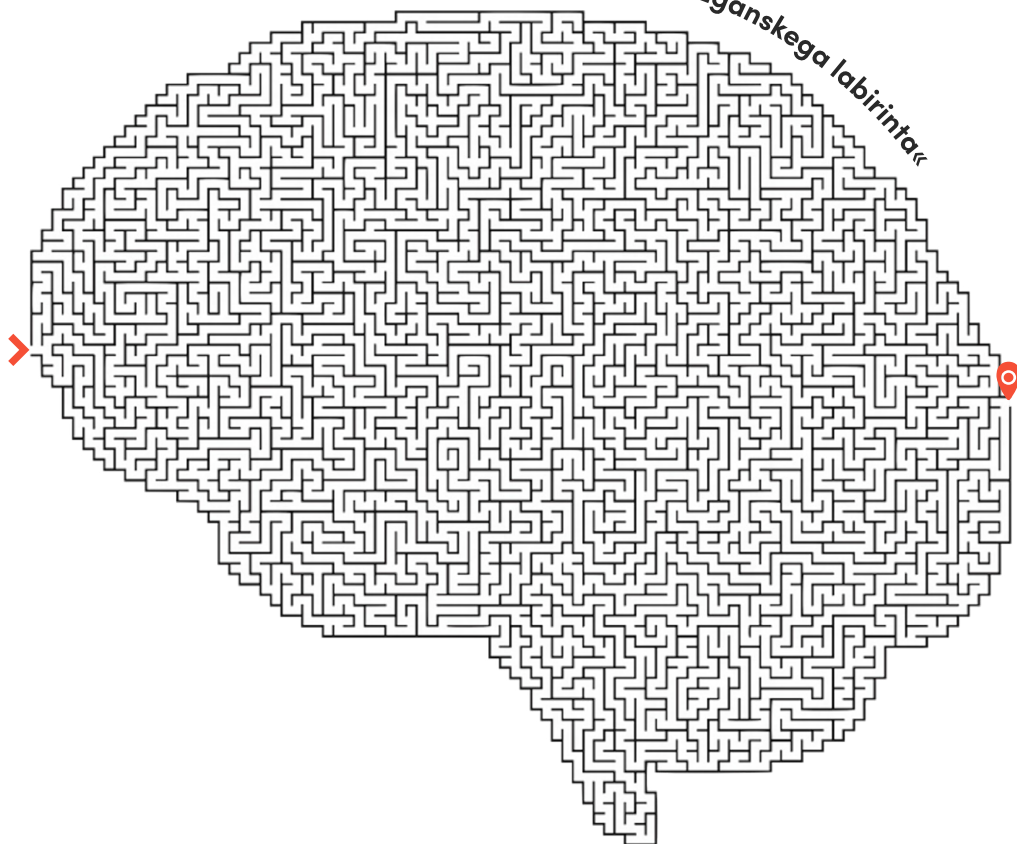


Poišči pravo pot do korenčka



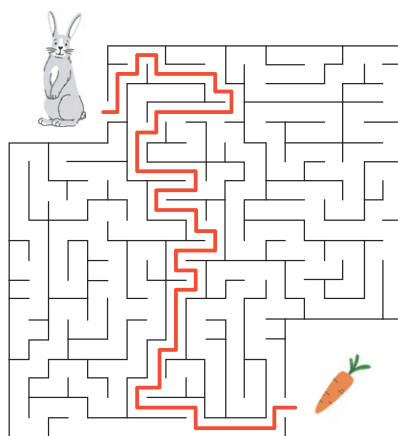
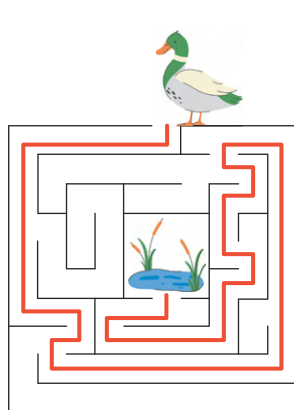
Labirint 4

Poišči pot iz »možganskega labirinta«



Labirint v obliki možganov je pridobljen s spletne strani Študent – Kratkocajtnik 2019 (<https://www.student.si/mediji/revija-kratkocajtnik/kratkocajtnik-2019/>).

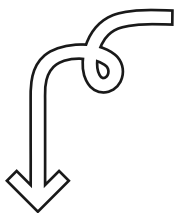
Rešitve



Merjenje procesov v povezavi s pozornostjo v športu:

- Psihofizične meritve
- Eksperimentalno merjenje – paradigma dveh nalog
- Samoopisovalne tehnike:
 - Vprašalniki pozornosti – Nidefferjev vprašalnik
Test pozitivnostnih in medosebnih stilov (TAIS) (Nideffer, 1976)
 - Testi koncentracije – Test koncentracije in dosežka
(Bele - Potočnik) D2 (Brickenkamp)

KONCENTRACIJA



Trening koncentracije :

	VAJA	KAJ SPODBUJA
1	okvir koncentracije	skeniranje okolja
2	nihalo	mentalna koncentracija
3	gledanje ure	fokusiranje
4	naloge vizualnega iskanja	skeniranje okolja
5	usmerjanje na športni objekt	zavedanje koncentracije
6	simulacijski trening	koncentracija

- Je neomajno zavedanje nekega objekta in izključevanje vseh ostalih objektov
- Primerjamo jo lahko z žarometom
- Je torej usmeritev pozornosti v nekaj dražljajev oziroma del dražljajskega sklopa



OBSEG POZORNOSTI: 7 plus minus 2

TRAJANJE POZORNOSTI: največ 2 minuti na en sam objekt - utrujenost!

- Pozornost je SPOSOBNOST, ki jo znamo bolje ali slabše izkoristiti
- Predstavljanje pozornosti med objekti
– na koliko stvari hkrati smo lahko pozorni?
- PARADIGMA DVEH NALOG (preizkus z žogico)

DISTRAKTORJI:

- Konkurenčni dražljaji se vmešajo ali zmotijo pozornost, s čimer jo usmerijo stran od prvoinega fokusa pozornosti
- Bolj preprosto: moteči dražljaji
- Delimo jih na: – notranje
– zunanje



VIZUALIZACIJA / IMAGINACIJA: gre za sistematično uporabo mentalne predstavljivosti z namenom treniranja fizičnih dejavnosti

V katerih okoliščinah uporabljati vizualizacijo:

- Mentalni trening ne nadomesti realnega treninga
- Tudi v začetnih fazah učenja nečesa (gib še ni avtomatičen, razmišljanje)
- Več kognitivnih komponent - zahtevne
- Bolj učinkovit pri tistih, ki imajo boljšo sposobnost predstavljanja, izkušeni posamezniki v vizualizacijah pridobijo več
- Predstavljanje sproži pripravljenost - postavi v stanje, v katerem kasneje tudi dejansko opraviš nalogo:
 - povišana motivacija in samozavest
 - občutek, da je naloga že uspešno opravljena

Predstavljanje različnih modalitet:

- **TRENING PREDSTAVLJANJA:** opazovanje slik, poslušanje glasbe, ...
- **VIZUALIZACIJA / IMAGINACIJA** kot sprostitevna tehnika, še posebej učinkovita je za mlajše

VIZUALIZACIJA JE UPORABNA ZA:

- Učenje (novih) spretnosti in strategij
- Vaja in treniranje spretnosti in strategij - višji nivo
- Mentalno ogrevanje
- Pripravo na nastop in analizo nastopa
- Reševanje problemov
- Spoprijemanje s stresom
- Izboljšanje psihičnih spretnosti, zvišanje samozvesti

NAPOTKI ZA DOBRO PREDSTAVLJANJE:

- Perspektiva: notranja (asociacija) in zunanja (disociacija)
- Večji učinek dosežemo, če smo sproščeni - dihalne vaje
- Vključiti moramo vse čute:
 - negativno predstavljanje lahko povzroči precejšnodo nastopu
 - realen čas
 - predstave v mejah realno mogočega oz. le rahlo višje
 - uživajte ob predstavljanju
- Najbolj intenzivne predstave: sanje

DIHALNE VAJE:

- Pravila dihajmo "s trebuhom" - naravno
- Kako doseči dihanje s prepono... več postopkov (preverjanje "z rokami")
- Globina: dokler je še prisotno ugodje, enakomeren vdih in izdih (štetje 3-1-3)
- Lahko uporabljamo pri vseh starostih, lahko tudi pred tekmovalanjem
- Število ciklusov vdihov: 5-6 (lahko do 10); hitrost štetja: individualno

SITUACIJSKI TRENING: simulacijski trening ("game simulation")

Glavni učinki:

- Zmanjševanje vpliva nove situacije
- Zmanjševanje pritiska ob veliki tekmi

Predpostavka na kateri temelji situacijski trening:

"Trening v okolju, ki je podoben tekmovalnemu + športnika bolje opremlja za spoprijemanje s tekmovalcem"

- Pri tem velja, da bolj kot je simulacija podobna dejanskim tekmovalnim okoliščinam, večji bo učinek
- Opredelitev: "Simulacijski trening je tekmovalanje, ki ga izvedemo v okviru treninga."

1. Postavljanje ciljev

2. Prednastopne rutine → sistematična zaporedja misli in dejanj, pomembnih za nalogo, ki jih športnik izvede pred nastopom ali elementom – sestavljene so iz kognitivne in vedenjske komponent

PET UČINKOV PREDNASTOPNIH RUTIN:

- Izboljšujejo koncentracijo – pomagajo usmeriti se na pomembne dražljaje
- Pomagajo ustaviti razmišljanje o preteklem neuspelem nastopu
- Lahko sprožijo vedenje, ki je potrebno za uspešno izvršitev spretnosti
- Uporabljajo se kot ogrevanje pred nastopom
- Prepreči pojav PARALIZE ZARADI ANALIZE

3. Kontrola nivoja vzburjenja

→ Ustrezno milost naj bi preprečila pretirano zoženje športnikove pozornosti, do katere lahko pride pod pritiskom tekmovanja

4. Samogovor

- Vodi k usmeritvi pozornosti na dražljaje, ki so pomembni za nalogo
- Prevzame lahko oblike hvale, kritike ali nevtralnih navodil
 - Razna navodila
 - Spodbujanje samega sebe
 - Različna prigovarjanja



IZBOLJŠEVANJE KONCENTRACIJE

5. Mentalni trening ali vizualizacija

- Je sistematična uporaba mentalne predstavljivosti z namenom treniranja fizičnih akcij
- Gre za mentalno simulacijo gibanja na podlagi vizualno – prostorskih in kinestetičnih spominskih vzorcev

ZAČETKI PROUČEVANJA INTELIGENTNOSTI

BINET-SIMONOV TEST (Alfred Binet):

- V prvih "mentalnih testih" meril reakcijske čase, diferencialne prage, včasih celo antropometrijo...
- Ugotovil je, da je potrebno višje mentalne funkcije meriti drugače, ker so razlike med ljudmi večje in ker jih ne moremo meriti tako natančno
- Naloga francoskega ministrstva za šolstvo: kako diagnosticirati otroke, ki naj obiskujejo prilagojene programe (ker ne morejo slediti klasičnim šolam)
- Naredil starostne norme - izmeril povprečja posameznih starostnih skupin na lestvici 30 testov, razporejenih od najlažjih do najtežjih



1908 - SVOJO OPREDELITEV INTELIGENTNOSTI NADGRADI S STERNOVO FORMULO:

- Uporaba IQ-ja je v merjenju inteligentnosti vrnila natančnost in jasnost
- Danes v uporabi različne revizije Binetove lestvice, kar dokazuje dobro podlago tega koncepta inteligentnosti in njegovo uporabnost

$$IQ = \frac{\text{mentalna starost}}{\text{kronološka starost}} \times 100$$



SPEARMANOV STRUKTURALNI KONCEPT INTELIGENTNOSTI:

Na podlagi teoretične analize testov je ugotovil, da deluje intelekt na podlagi treh zakonov:

1. ZAKON IZKUSTVA (sposobni smo opazovati okolico - zunanjo, notranjo...)
2. ZAKON ODNOSOV (med dvema opazkama lahko izvedemo nek odnos)
3. ZAKON SOODNOSA (upoštevanje odnosov med odnosi)

Spearman je vse te sposobnosti postavil v faktorski model - našel je "g faktor" (celoten potencial mentalne energije) in več "s faktorjev" (specifični dejavniki, ki vplivajo na posamezna področja - logične, mehanične...) Tako je Spearmanova teorija 2 faktorska teorija.

G faktorja ni enačil z inteligentnostjo - to so mu pripsali kasneje.



CATTELOVA TEORIJA SPOSOBNOSTI:

- Zavrnil g-faktor kot osnovno inteligentnost, saj njegove faktorske analize niso potrdile enega, temveč 2 splošna faktorja
- "Težave" je imel z nalogami perceptivne narave (dosežki niso bili odvisni od šolskega znanja)
 - začel izdelovati teste brez vpliva kulture
- Vpliv kulture na merjenje IQ ogromen
 - afriška plemena, temnopolti...
- Naloge, ki so povzročale težave, so bile petih tipov: klasifikacije, nizi, topologije, analogije in matrice
- Na podlagi teh nalog je definiral 3 skupinske faktorje (faktor vizualizacije, faktor kognitivne hitrosti in splošno fluentnost) in 2 splošna faktorja: fluidno in kristalizirano inteligentnost

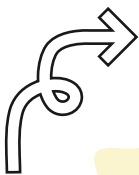


FLUIDNA INTELIGENTNOST:

- Zgodaj doseže vrh, po 20. letu hitreje upada
- Gre za razumevanje, pomnjenje, odkrivanje odnosov, klasifikacije, nitro dojemanje odnosov in idej
- Relativno neodvisna od vzgoje in izkušenj, pogojena z dednostjo
- Osnova večine intelektualnih funkcij

KRISTALIZIRANA INTELIGENTNOST:

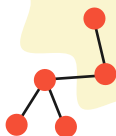
- Izoblikuje se z izobraževanjem in izkušnjami
- Maksimum doseže po 20. letu in nato počasi upada (ali sploh ne)
- Razumevanje, verbalno komuniciranje, dojemanje numeričnih povezav, originalnost, dedukcija, prilagodljivost



= kompleksna ali globalna sposobnost posameznika, da ravna smotno, da razumno misli in učinkovito obvladuje okolje

→ Kolikšen koncept se nanaša na celoten spekter kognitivnega vedenja, ki odraža posameznikovo sposobnost reševanja problemov z uvidom, sposobnost prilagajanja novim situacijam, sposobnost abstraktnega mišljenja in pridobivanja znanj in lastnih izkušenj

INTELEKTIVNOST



3 KRITERIJI INTELEKTIVNOSTI:

- Prilagoditev ali poravnava z okoljem
- Sposobnost učenja
- Abstraktno mišljenje

"NEINTELEKTIVNE" TEORIJE INTELEKTIVNOSTI:

STERNBERGOVA TRIARHIČNA TEORIJA INTELEKTIVNOSTI:

- Zajame višje mentalne procese, opozori na pomen sovplivanja notranjega in zunanjega sveta
- Navaja pomen skupinskih, analitičnih in ustvarjalnih sposobnosti, doda t.i. praktično inteligentnost - razum
- Ta se kaže v znajdenju v najrazličnejših življenjskih in poklicnih situacijah
- Uvede pojem modrost

GARDNERJEVA TEORIJA MULTIPLIH INTELEKTIVNOSTI:

- Ena najbolj znanih sodobnih teorij inteligentnosti, ne brez kontroverznosti
- V evoluciji smo razvili veliko različnih tipov intel. - izhajala je iz tega, kaj je cenjeno v posameznih kulturnih okoljih

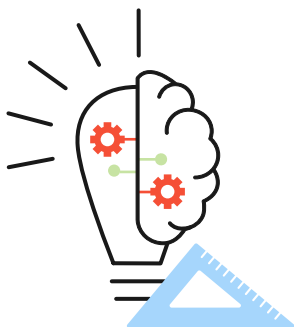
Sprva je opredelil 7 inteligentnosti:

- JEZIKOVNA - razumevanje in uporaba govora in jezika (govorci, učitelji, prevajalci...)
- GLASBENA - obsega področje ritma in melodije
- LOGIČNO-MATEMATIČNA - obsega ravnanje s števili, arabskimi številkami (matematiki...)
- PROSTORSKA - znajdenje v prostoru (arhitekti, piloti...)
- TELESNO - GIBALNA / KINESTETIČNA - občutek za lastno telo in njegovo spretno uporabo (plesalci...)
- MEDOSEBNA (INTERPERSONALNA) - zmožnost opazovanja in razlikovanja čustev, namer, značajev, omogoča empatijo, sodelovanje (učitelji, svetovalec...)
- NOTRANJA (INTRAPERSONALNA) - dostop do lastnega notranjega miselnega in čustvenega sveta



IQ danes dobimo s testiranjem Wechslerjevimi testi (WAIS, WB, WISC):

- VERBALNI PODTESTI: podtesti podučnosti, razumevanje, skupni pojmi, računanje, pomnjenje, besednjak
- NEVERBALNI PODTESTI: dopolnjevanje slik, razvrščanje slik, sestavljanje kock, sestavljanje slik, šifriranje
 - V, NV IQ, koeficient mentalne deterioracije...
 - Testirani izve kategorijo oziroma skupino rezultata, lestvico redno popravljajo, posodabljaajo
 - En najbolj varovanih in zaščitениh psiholoških testov
 - uporablja se za odločitve življenjskega pomena
 - Ta lestvica lahko izmeri IQ do 160 točk (156)



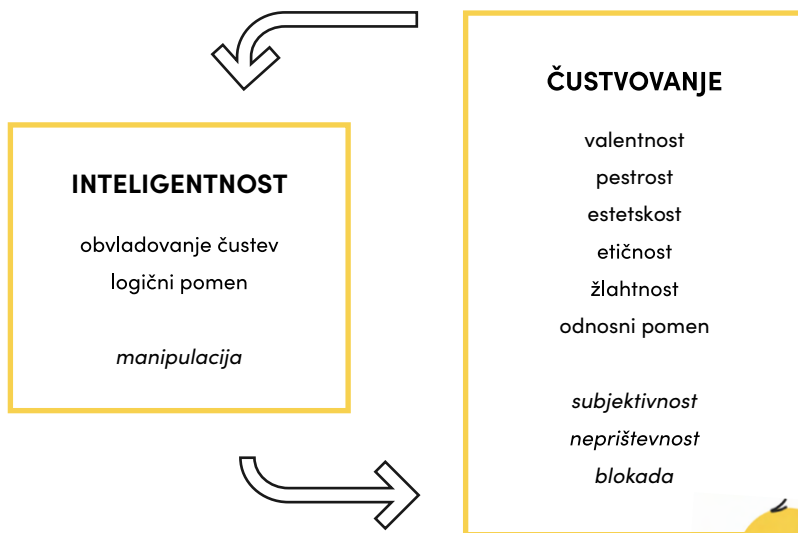
MERJENJE INTELIGENTNOSTI

Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju:

- Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju: zmanjšane sposobnosti za umsko delo, posebne oblike usposabljanja, posebno učno - vzgojno delo (orientacijski IQ je od 51 do 70)
- Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju: sposobni vzdrževati stik z okolico, pridobiti navade, skrbeti za svoje osnovne potrebe, se priljučiti za preprosta opravila (orientacijski IQ je od 36 do 50)
- Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju: omenjeni v gibanju, govoru in skrbi za svoje osnovne potrebe (orientacijski IQ je od 21 do 35)
- Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju: potrebujejo stalno varstvo, posebno skrbstvo in nego (orientacijski IQ je pod 20)

KAJ JE ČUSTVENA INTELIGENTNOST?

- = sposobnost zaznavanja lastnih čustev in čustev drugih, razlikovanja med njimi in uporabo teh informacij za vodenje našega mišljenja in vedenja
- v ozadju čustvene inteligentnosti ležijo mentalni procesi, ki vključujejo čustvene informacije
 - ti procesi so: ocenjevanje in izražanje čustev pri sebi in drugih (verbalno ali neverbalno), reguliranje čustev pri sebi in pri drugih ter uporaba čustev za namene reševanja problemov in odločanje



Starejša poimenovanja podnormalne inteligentnosti (Pečjak, 1965):

- Najnižja stopnja umske defektnosti: IDIOTIJA (IQ manj kot 20); idioti ne znajo govoriti, v najboljšem primeru le nekaj besed, dostikrat ne hodijo. Najhujša idiotija je tako imenovana vegetativna oblika, ko je oškodovanec le malo več kot bitje, ki diha in prebavlja.
- IMBECIL (IQ od 20 do 51) govorijo, ne naučijo pa se brati in pisati; ni jih mogoče izšolati
- DEBIL (IQ od 52 do 85) berejo in pišejo s težavo; lahko se šolajo samo v posebnih šolah; debilni opravljajo enostavna dela. Pri monotonih delih pa se dostikrat obnesejo bolje kot povprečni in nadpovprečni ljudje.

DANES TA DELITEV NI VEČ V RABI!

KRITERIJI USTVARJANJA:

→ IZVIRNOST/ORIGINALNOST

- Je sposobnost ustvarjati neobičajne ideje ali ideje, ki so nove ali edinstvene
- Najpogostejše jo opredelimo z redkostjo, s katero se določen odgovor pojavlja v populaciji (statistični pristop)
- Pomembna kriterija sta tudi časovna in logična oddaljenost asociacije oziroma odnosa med pojavi
- Originalnost lahko (subjektivno) ovrednoti tudi "poklicani" ocenjevalec
- Kaj je kvalitativno merilo, s katerim lahko določimo stopnjo originalnosti posameznika? Jo lahko spodbudimo?

→ UPORABNOST

- Ustvarjalnost pomeni tudi, da kaj "ustvarimo" - samo ideje še niso ustvarjalnost. Kriterij ustvarjalnosti je tudi, da so naši "izdelki" uporabni
- Ne nujno praktična vrednost - lahko tudi estetska...
- Mnogim avtorjem v času nastanka njihovih del niso priznali njihove ustvarjalnosti
- Kljub temu izraza "sem pred svojim časom" ne smemo uporabljati kot izgovor

→ FLUENTNOST

- Je sposobnost ustvariti veliko število idej, ki so ustrezne navodilu naloge
- Fluentnost je pokazatelj splošne občutljivosti za problem - sposobnost evalviranja, zaznava, da v dani situaciji nekaj ni v redu, da nismo dosegli zastavljenega cilja
- Zato produciramo veliko idej, da bi prišli do odgovora

→ FLEKSIBILNOST

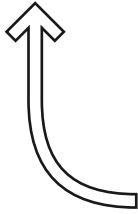
- Je sposobnost procesiranja informacij ali predmetov na različne načine ob enakem dražljaju (Torrance, Wu & Ando, 1980). Torej - dati različne odgovore na enako situacijo...
- Sposobnost snovanja zelo različnih idej, brez vztrajanja pri enem tipu odgovora (perseveriranja). Kaže prožnost v mišljenju

→ ELABORACIJA

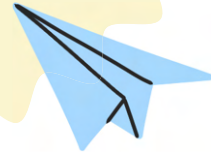
- Je sposobnost oklepšati ideje s podrobnostmi - vidna je v nalogah, kjer je podan okvir problema, zapolniti pa je treba vse vmesne stopnje, da nakažemo rešitev problema
- Pogosto je minimalni in primarni odgovor na dražljaj enostaven odgovor. Elaboracija nato omogoči predstavitev podrobnosti v funkciji ustvarjalnosti

DEFINICIJA:

- Duševni proces, v katerem posameznik oblikuje nove ideje in rešitve
- Ena od značilnosti, ki ustvarjalnost omogoča, je sposobnost divergentnega mišljenja (v primerjavi s konvergentnim mišljenjem gre za povsem drugačen način razmišljanja) - oba tipa razmišljanja je opredelil Guilford
- Konvergentno mišljenje - ena rešitev
- Divergentno mišljenje - več rešitev



USTVARJALNOST



FAZE USTVARJALNEGA PROCESA:

1. Pojavi se problem
2. Z že naučenimi načini skušamo problem rešiti, kmalu pa lahko pride do fiksacije mišljenja (ves čas se vrtimo v krogu in ne najdemo novih rešitev)
3. Iluminacija oz. razsvetljenje → pojavi se nepričakovano, fiksacija mišljenja se prekine
4. Izdelava podrobnosti ideje → podrobnosti lahko izvirno idejo predrugačijo, ampak je le-ta izhodišče, zato je pomembna
5. Izdelava načrta



Moji zapiski



