

Petra Štirn Janota

Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera

Povzetek: V zadnjem času substancialni pogled na moralnost, iz katerega izhajajo deduktivno zasnovani koncepti vzgoje, pri sodobnih teoretikih doživlja mnogo kritik. Očitajo mu pretirano osredotočenost na nespremenljive norme in zahteve, ki so neosebne in pri posamezniku spodbujajo občutek odtujenost ter razvoj konformističnega vedenja, niso pa si enotni, niti ne podajo jasnega alternativnega odgovora, kako že pri najmlajših sistematično spodbujati razvoj prosocialnega in moralnega vedenja.

V članku predstavimo indukcijo kot disciplinski pristop in celovit vzgojni model, ki pri otroku na podlagi induktivne argumentacije s priklicem in reflektiranjem izkušenj ter z učenjem v spodbudnem okolju spodbudi zavedanje o dobrem in slabem za drugega in tako razvoj prosocialnega in moralnega delovanja. Izvire indukcije najdemo v Aristotelovi praktični modrosti (2002), Levinasovi etiki obličja (1989, 2006), Honnethovem konceptu pripoznanja (2005, 2012) in konceptu zgodnjega uglaševanja med otrokom in materjo, ki ga izpostavi J. Benjamin (1998, 2000). Vsem je skupno, da izpostavijo pomen izkušenj in bližnjega srečanja z drugim, ob tem pa ne zanemarijo pomena reflektiranja le-teh in pomena usmerjanja v dialogu z drugim, vzajemne potrditve v odnosu in čustvenega izkazovanja ugodja ali bolečine. V drugem delu predstavimo študijo primera, katere rezultati so pokazali pozitiven učinek celovitega induktivnega pristopa na socialno vedenje otrok, hkrati pa je sistematično procesno zasnovan model usposabljanja spodbudil vzgojitelje k razmišljanju o njihovi aktivni vlogi in iskanju ustreznih vzgojnih strategij.

Ključne besede: induktivni vzgojni model, spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja, pripoznanje, praktična modrost, vzgoja z umetniško izkušnjo, predšolska vzgoja, prosocialno vedenje otrok

UDK: 37.015.31

Znanstveni prispevek

Dr. Petra Štirn Janota, Stržovo 67, SI-2392 Mežica, Slovenija; e-naslov: petra.stirn@gmail.com

Od deduktivnega k induktivnemu pogledu na moralnost

Kako pri otroku spodbujati razvoj moralnosti in moralnega delovanja? Je deduktivna pot, ki otroke z razlagami in vnaprej posredovanimi pravili poučuje o pomenu moralnih vrednot in načel, zadostna?

V zadnjem času substancialni pogled na moralnost, iz katerega izhajajo deduktivno zasnovani koncepti vzgoje, ki se uresničujejo s kognitivističnimi teorijami (Kant 1988, 2001, 2003; Kohlberg 1963; Rawls 1990), pri sodobnih filozofskih in tudi psiholoških ter pedagoških teoretikih doživlja precej kritik. Substancialni pogled, ki temelji na deduktivnem utemeljevanju moralnega, v ospredje moralnosti postavi ponotranjeni substancialni Zakon – univerzalen in neoseben, ki posamezniku nalaga dolžnost, da ravna »prav« v skladu z vnaprej postavljenim načelom in formulacijami in tako udejanja moralno. Mnogo teoretikov (Bauman 2006; Kristjánsson 2000, 2004; Strike 2005; Wringe 2006 idr.) ugotavlja, da univerzalno postavljene norme in etična načela, razložena po deduktivni poti, posameznika sicer opogumljajo, da z razumom kot (edinim) kriterijem presoje brani pravice in dolžnosti. Posebej pa izpostavljajo, da ga ne spodbujajo k povezanosti/sodelovanju z drugimi, doživljanju njihovega in svojega položaja v skupnosti, upoštevanju konteksta in posledic, ki jih njegovo dejanje prinaša v odnosu do drugega, s tem pa, kot opozarjajo nekateri avtorji, ustvarjajo občutek odtujenosti (Strike 2005), osamljenosti, pomanjkanja varnosti (Bauman 2006) in spodbujajo konformistično naravnost (Wringe 2006). Prav tako tudi psihologi in psihoanalitiki (Benjamin 1998, 2000; Hoffman 2000; Smetana 2008; Turiel 2004, 2008; Winnicott 2006 idr.) opozarjajo na nezadostnost racionalno opredeljenih pravil in izrečenih argumentov ter postavijo v ospredje pomen osebnih odnosov in vlogo prosocialnih čustev. Psihoanalitičarka J. Benjamin (2000) namesto klasičnega ideala avtonomnosti, ki je predstavljen z vznikom racionalistične avtoritete očeta, ta pa je kot instanca tretjega nosilec brezosebnega in substancialnega simbolnega Zakona, izvore moralnosti išče v interakcijah med materjo in otrokom oziroma otrokom in vrstnikom, pri teh interakcijah pa so čustva osrednjega pomena. Z analizo klasičnih psihoanalitičnih tekstov in iz njih izpeljanih vzgojnih metodik ugotavlja, da sta odrezanost od čustvenih doživljanj ter zanemarjanje konkretnih interakcij zaradi idealizacije

avtoritete očeta, ki ga zagovarja klasična psihoanaliza s podreditvijo abstraktnemu zakonu, tista, ki sprožata strah, odtujenost in negotovost, izgubo zaupanja do drugih ter zmanjšujeta zmožnost pripoznanja drugega in občutljivost za njegove potrebe. Kot zapiše, že v zgodnjem razvoju potekajo pomembno vzajemno pripoznanje med otrokom in materjo, čustvena navezanost in izmenjava med njima, ki spodbujajo razvoj čustvenega uglaševanja in zmožnost, da se na podlagi prosocialnih čustev (empatične krivde) otrok zave svojih agresivnih impulzov, s katerimi lahko prizadene bližnjo osebo, in s sočutjem predvidi, kaj potrebuje drugi. Prav tako pa tudi psihologi Hoffman (2000), Smetana (2008) in Turiel (2008) potrdijo pomembno povezavo med čustvi, kognicijo in oblikovanjem presoje o (ne)ustreznem ravnanju do drugega in s tem pokažejo na spremembo epistemološke plati moralnega, ki pomeni odmik od racionalistično zasnovane univerzalne presoje k praktični presoji, kjer je v ospredju zavedanje konteksta situacije z vidika vprašanja, kako posamezno ravnanje vpliva na vpletene osebe glede na njihovo različno doživljanje situacije.

Pregled omenjenih sodobnih avtorjev in rezultati naše raziskave so nas pripeljali do spoznanja, da induktivni način komunikacije z otrokom in ustvarjanje spodbudnega okolja, v katerem otroku damo priložnost, da vstopa v različne odnose z drugimi, vodita k boljšim učinkom za razvoj prosocialnega in moralnega delovanja. Hkrati se zavedamo, da le induktivna pot argumentacije in občutljivost za situacijo še nista dovolj, da otrok pride do generalizacije neke situacije in da presodi o dobrem prav z racionalizacijo in upoštevanjem etičnih načel. Potrebno je večkratno ponavljanje na indukciji zasnovane argumentacije nekega neustreznega ravnanja in spominjanje otroka na predhodne podobne izkušnje. To po Hoffmanu vodi k oblikovanju spomina na izkušnje, ki jih je posameznik že doživel, oziroma k oblikovanju skriptov, ki kot mentalne reprezentacije utrdijo povezavo med prosocialnimi čustvi in zavedanjem o posledicah nekega dejanja (Hoffman 2000), torej k uvidu neke situacije z vidika namere in motiva (Kristjánsson 2007). Prav tako pa je potrebno tudi poučevanje z dialogom z bližnjimi odraslimi osebami in vrstniki ter tudi poučevanje z umetnostjo, s katero lahko vplivamo na otrokovo moralno vrednotenje življenjskih situacij s tem, ko otrok sporočila iz pripovedovanih zgodb prenaša v realne življenjske situacije kot vodila za lastno odločanje in ravnanje (Kroflič 2010a). Tako se oblikujejo tudi obče zaznavanje, poznavanje in razumevanje etičnih načel, ki so neizogibna za trajno moralno presojanje in delovanje.

V članku bomo v prvem delu predstavili induktivni pogled na moralnost in metodične koncepte induktivno zasnovane vzgoje, v drugem delu pa bomo predstavili raziskavo, ki je potekala v Vrtcu Vodmat v obliki študije primera, v kateri smo sistematično uvajali model induktivno zasnovane vzgoje in se osredotočili na spremembo strategije ravnanja vzgojiteljic v vzgojno-disciplinskih in prosocialnih situacijah ter na učinke, ki so jih njihova ravnanja sprožila v socialnem ved nju otrok.

Induktivni pogled na moralno delovanje

Indukcijo kot pedagoški koncept srečamo že pri Aristotelu, in sicer pri konceptu praktične modrosti oziroma *phronesis*, ki usmerja naše vrednostne sodbe

in nam pomaga pri uresničevanju vrlega dejanja. *Phronesis* pomeni zmožnost, da posameznik v konkretni situaciji zazna, kaj bi bilo dobro (plemenito) storiti glede na kontekst situacije (ob pravem času, na pravem kraju, s pravim namenom in na pravi način) (Aristotel 2002, str. 85). Aristotel v procesu habituacije, ki pomeni navajanje oziroma spodbujanje razvoja vrlin, namesto klasične etične argumentacije, ki temelji na abstraktnih načelih, ponudi dialoški pristop, v katerem pride do spremembe razumevanja in preoblikovanja veljavnih prepričanj, ki vplivajo tudi na oblikovanje značaja. Posameznik moralne percepcije ne oblikuje samo na podlagi opazovanja in refleksije svojih izkušenj in doživljanj, temveč v dialogu z drugim, v katerem pozornost usmerja na drugega, na njegova občutja in izmenjavo prepričanj (gl. Kupperman 2005 in Kristjánsson 2010).

Kot opozarjajo poznejši zagovorniki aretične paradigme – slednja ima svoj izvor v Aristotelu (Carr idr. 2005), je vzgojiteljeva ključna vloga to, da pri otrocih v obliki dnevnih rutin spodbuja občutljivost za vzpostavljanje skrbnih in prijateljskih odnosov ter da zagotavlja varno okolje, v katerem bodo krepili dobre navade na podlagi ustreznih čustvenih odzivov (čustva ugodja in bolečine; Aristotel 2002, str. 79; NE 1104b), hkrati pa jih na podlagi induktivne logike argumentacije spodbuja k moralnemu presojanju, v okviru katerega se naučijo ustrezno izraziti čustva jeze, skrbi, obžalovanja glede na kontekst situacije in upoštevanje vpletenih (Spicker 2005, str. 220–223). Kot ključni pedagoški metodi izpostavijo metodo dialoga kot izmenjave prepričanj in učenja od drugega, ki pomaga otrokovemu samospoznavanju, ter moralno imaginacijo (Kupperman 2005, str. 214; Kristjánsson 2010, str. 146).

Kot bomo na kratko opisali v nadaljevanju, nam podobno pot omogoča tudi umetnost kot induktivna vzgojna praksa.

Podporo oziroma zagovor induktivni logiki utemeljevanja najdemo tudi v načelih etike skrbi (Gilligan 2001; Noddings 1998; Slote 2007) in v Levinasovi etiki obličja (Levinas 1989, 2006; Todd 2003). Obe svarita pred neuspešnostjo discipliniranja glede na od zunaj, neosebno opredeljene dolžnosti in pred dajanjem prednosti racionalnim razsodbam na podlagi abstraktnih načel ter se tako odmikata od deduktivno zasnovanih konceptov vzgoje. Opozarjata, da poznavanje in razumevanje načela pravičnosti še ne pomeni tudi pravičnega delovanja. Še več, S. Todd v svoji knjigi *Učiti se od drugega* (Todd 2003) celo ugotavlja, da je sklicevanje na vnaprej postavljeno pravilo in oblicacijo delovati v skladu z njimi mnogokrat celo zavirajoče in škodljivo, saj lahko prezremo kontekstualnost situacije in zatremo čuječnost ter opreznost, ki se vzpostavljata v odnosu in dejanju komunikacije, katere temelj je poslušanje drugega (prav tam, str. 144–146), kajti »odgovornost ni edinstven položaj, vedenje, večina ali drža, ki jo nekdo zavzame v odnosu do načela, temveč je zблиžanje z drugim, rojeno iz negotovosti, ki jo nosi odnos z drugim« (prav tam, str. 141).

Zagovorniki etike skrbi in obličja v ospredje postavijo konkretno srečanje z obličjem drugega, odprtost in občutljivost v odnosu, zavedanje, da je drugi od nas drugačen in da šele s poslušanjem in upoštevanjem njegove zgodbe lahko ugotovimo, kaj od nas pričakuje, kaj potrebuje, ga pozitivno pripoznamo in tako presežemo svoje egofantazije, ki egocentrično postavljajo merila sveta, ter se zavemo lastnih omejitev, strahov in predsodkov (Todd 2003; Kearney 2005). Gre torej za odnosni

pristop, ki z dialogom, poslušanjem drugega in delovanjem v konkretnih situacijah spodbuja vznik odnosnih vrtilin, kot so skrbnost, rahločutnost, spoštljivost, hkrati pa spodbuja tudi osebnostne vrtiline, kot so vztrajnost, bistrost, pogum, preudarnost, prilagodljivost, odločnost idr. (Slote 2005, str. 102). Slednje sicer niso neposredno usmerjene v uresničevanje skrbi za druge, so pa pomembne za dostojanstvo in dobrobit posameznika, hkrati pa izražajo njegovo osebnostno naravnost in posredno vplivajo tudi na prizadevanje za dobrobit drugega.

Seveda pa, kot opozarjata Bingham in Sidorkin (2004), odnosi niso nujno dobri, zato jih je treba nadgraditi s spoštljivostjo do vsakega posameznega položaja in postopno konceptualizacijo odnosnih izkušenj v zavedanje pomena posameznih etičnih načel in pravil prosocialnega vedenja.

Indukcija kot disciplinski pristop in celovit vzgojni model

Indukcija kot vzgojno-disciplinski pristop

V pedagogiki induktivni disciplinski pristop srečamo že v zgodnjih šestdesetih letih, ko je Hoffman v svoji raziskavi klasificiral različne vzgojno-disciplinske pristope z opazovanjem strukture moči v odnosih med starši in otroki in z opazovanjem odzivanja odraslih na otrokova neustrezna vedenja (gl. Hoffman 1963a, 1963b). Ugotovil je, da v vzgojno-disciplinskih situacijah prevladujejo trije vzgojni pristopi, in sicer avtoritativno-asertivni pristop, čustveno pogojevanje in induktivni pristop.

Za prvega, tj. klasično avtoritativno-asertivnega, zapiše, da odrasli omejujejo in sankcionirajo otrokovo neprimerno ravnanje s položaja moči lastne avtoritete in vnaprej postavljene univerzalne družbene norme. Ugotovi pa, da poleg omenjenega avtoritativno-asertivnega pristopa starši uporabljajo tudi manj prisilno obliko asertivnosti, kjer so zahteve pospremljene z razlagami in argumenti, vezanimi na vnaprej opredeljeno pravilo.

Drugi, vzgojno-disciplinski pristop, ki ga zazna Hoffman, je čustveno pogojevanje, za katero je značilna odtegnitev čustvene podpore. Moč staršev, ki vplivajo na spremembo otrokovega vedenja, je odvisna od intenzivnega čustvenega odnosa z otrokom, ki pa je hkrati s pogojevanjem tudi razdiralen, saj v otroku vzbuja anksioznost glede tega, da ga starši nimajo več radi, in krivdo¹ za izgubo ljubezni.

Tretji, induktivni vzgojno-disciplinski pristop obrne logiko moči avtoritete od substancialne k dialoški obliki (Kroflič 2010b), kjer otroku orientacijo o dobrem in slabem ravnanju ter njegovih posledicah predstavljajo odzivi drugega (žrtve) v odnosu. Kot ugotavlja Hoffman v spremljavi prosocialnega vedenja otrok, pri uporabi prvih dveh pristopov otroci sicer spreminijo svoje vedenje in so poslušni zahtevam avtoritete zaradi strahu pred kaznijo ali izgubo naklonjenosti odrasle osebe, brez prisotnosti avtoritete pa izražajo predvsem jezo v odnosu do vrstnikov in

¹ V tem primeru gre za psihoanalitično, in ne empatično krivdo. Hoffman (2000) v svoji teoriji empatije in indukcije kot disciplinskega pristopa ne postavi jasne razmejitve med psihoanalitično in empatično krivdo, kar lahko otežuje tudi razlikovanje med indukcijo in čustvenim pogojevanjem, zlasti ko je žrtev konflikta odrasli – avtoriteta. Več o tem sem pisala v doktorski disertaciji z naslovom *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju* (Štirn Janota 2014, str. 124–125).

upor do zahtev. Gre za spodbujanje konformizma, ki ga vodi motiv lastnega ugodja oziroma pogled na posledice nekega ravnanja glede na svoj položaj (Hoffman 1963a, str. 305; Hoffman 2000, str. 153). Pri uporabi induktivnega pristopa avtor zazna dvig prosocialnega vedenja; otroci svoje odločitve pogosteje sprejemajo glede na ranljivost oziroma stisko, ki jo izkazuje drugi, obenem pa kažejo več empatičnosti do drugega in pripravljenosti za pomoč (gl. Hoffman 2000, str. 165). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi poznejši avtorji, ki so preučevali vpliv induktivnega vzgojno-disciplinskega pristopa na prosocialno vedenje otrok (Eisenberg in Sheffield Morris 2001; Gibbs 2003; Krevans in Gibbs 1996).

V čem se torej induktivni vzgojno-disciplinski pristop loči od preostalih dveh pristopov?

V vseh treh pristopih starši (odrasli) najprej izrazijo nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter eksplicitno ali implicitno izpostavijo moralno obsodbo ravnanja. Vendar pa za razliko od preostalih dveh pri induktivnem pristopu namesto sklicevanja na vnaprej podano pravilo ali zahtevo, ki je bila kršena in ji navadno sledi kazen ali odtegnitev pozornosti odraslega oziroma izkazovanje prizadetosti ali užaljenosti, odrasli usmeri pozornost k stiski (distres) osebe, ki jo je otrok prizadel. S tem stisko naredi vidno za storilca in aktivira tudi mehanizme, ki vzbudijo empatični distres, ter tako ustvari pogoje za vznik empatične krivde ali sočutja – prosocialnih čustev, ki angažirajo posameznika, da se odzove in naredi nekaj zaradi sočutja do drugega. Je pa tudi pri induktivnem pristopu potrebna določena oblika prisile odraslega, da vztraja v izpostavitvi vira distresa in posledic, ki so jih povzročila dejanja otroka, ter da ustvarja neke vrste psihološki pritisk, saj šele tako lahko izstopi iz egocentrične predstave in se usmeri k stiski vrstnika ter razmisli o ustreznih oblikah razrešitve konflikta, v katero privoli tudi žrtev (Hoffman 2000, str. 158).

Hoffman še opozarja, da je pomembno, da smo sploh na začetku zelo pozorni na usmerjanje povezav med učinki naših ravnanj in čustvenimi odzivi, ki jih sprožajo, zato je dosledna uporaba indukcije kot disciplinskega pristopa lahko temeljni sprožilec prosocialnih motivov, ki jih v poznejšem spodbujanju prosocialnega razvoja ne potrebujemo več tako nujno (Hoffman 2000, str. 154). Avtor tovrstno sistematično usmerjanje poveže s teorijo spomina na generične dogodke oziroma s teorijo skripta (prav tam, str. 156). Ključni »disciplinski dogodki«, opremljeni z induktivno vzgojno intervencijo, naj bi kot mentalne reprezentacije utrdili povezavo med prosocialnimi čustvi (sočutjem in empatično krivdo). »Tako lahko otrokovi skripti disciplinskih soočenj, v katerih so ali so nameravali raniti druge osebe, postanejo afektivno-kognitivno-vedenjske enote otrokove prosocialne motivacijske strukture.« (Prav tam, str. 157)

Zakaj v okviru pedagogike kljub pozitivnim ugotovitvam omenjenih raziskav ni prišlo do načrtnejšega uvajanja induktivnega disciplinskega pristopa v pedagoško prakso?

V vzgoji in izobraževanju pedagoških delavcev je dolgo prevladovala deontološka paradigma, v okviru katere je veljalo prepričanje, da če otroka discipliniramo z določeno argumentacijo, bo pozneje tudi sam prevzel to argumentacijo in deloval v skladu z našimi pričakovanji. Razmisleki, vezani na odnosni koncept vzgoje in

oblikovanje vrlin, so intenzivne prisotni šele v zadnjem času (Gilligan 2001; Kristjánsson 2004, 2007; Noddings in Slote 2003; Todd 2003) in še ti prihajajo večinoma iz pobud filozofov.

Podobno tudi Kroflič v enem izmed predavanj o podpori induktivnega pristopa za razvoj identitete navaja hipotetične razloge za nepoznavanje oziroma nedelovanje v skladu z načeli induktivne discipline: »Očitno so naše vsakodnevne razlage otrokovega ravnanja in načinov, kako ga usmerjati, v institucionalni praksi pogojene z implicitnimi teorijami, te pa so zgrajene na podlagi lastnih vzgojnih izkušenj in prevladujočih strokovnih razlag [ki so še vedno zasnovane na klasičnih stopenjskih razvojnih teorijah, op. P. Š. J.], ki smo jih bili deležni.« (Kroflič 2008a) Nedavna spremljava reakcij vzgojiteljic v vzgojno-disciplinskih situacijah, ki je potekala v okviru naše raziskave, pa je z raziskovanjem in usmerjanjem prikrita kurikula (Jug Došler 2012) potrdila omenjeno hipotezo. Pokazala je, da so vzgojiteljice šele s sistematičnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki je obsegalo izobraževanje in seznanjenje z indukcijo kot disciplinsko prakso in celovitim modelom ter sistematično refleksijo praktičnih induktivnih vzgojnih izkušenj (prav tam), počasi prepoznavale svoje implicitne sheme glede načinov posredovanja, njihove ustreznosti in neustreznosti ter ozaveščale svojo aktivno vlogo.

Preden predstavimo indukcijo kot celovit vzgojni model, bomo izpostavili še nekaj opozoril, ki jih je smiselno upoštevati pri uporabi induktivnega vzgojno-disciplinskega pristopa:

- indukcijo kot vzgojno-disciplinski pristop je smiselno uporabiti v preprostih moralnih konfliktih, ko imajo dejanja neposreden negativen učinek na vpletene v situaciji. V teh primerih s pomočjo konsekvencialistične logike argumentacije, ki jasno izpostavi posledice neustreznega ravnanja, pozornost pa usmeri na distress osebe, ki jo je otrok prizadel, aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distress, ti pa so pomembni za razvoj moralnega čuta in tudi za praktično presojo o dobrem zame in za bližnjega, ki je od mene drugačen. Ob tem je treba sprejeti nova spoznanja razvojne psihologije, da otrok ni le egoistično bitje, temveč je občutljiv tako na veselje kot tudi na žalost tistih, ki so mu blizu (Smetana idr. 2000; Hoffman 2000), in da lahko o posledicah svojega ravnanja razmišlja z upoštevanjem drugega, na odnosni ravni, in ne na ravni izogibanja sankcij zase v primeru kršitve abstraktnih zahtev in od zunaj postavljenih pričakovanj;
- nujno je razločevanje med empatično in psihoanalitično krivdo. Empatična krivda je prosocialno čustvo, do katerega pride, ko zaznamo, da smo z lastnim dejanjem pri sočloveku sprožili stisko in mu povzročili bolečino. Empatična krivda nas motivira, da naredimo kaj v korist prizadete osebe, saj želimo odpraviti napako in tako zmanjšati občutek nelagodja. Psihoanalitična krivda pa je povezana z obtožbami ali strahovi, ki jih otrok doživlja ob kršitvah zahtev avtoritete oziroma ob predstavah in pritiskih nadjaza kot notranje moralne instance, ki se pojavi po razrešitvi Ojdipa. Slednja je lahko problematična, če se ne nanaša na konkretno neustrezno ravnanje in zavedanje njegovih posledic v odnosu do drugega ali okolja, v katerem posameznik deluje, ampak jo oseba

povezuje z občutkom nevrednosti same sebe v očeh pomembnih drugih (Klein 1997; Krevans in Gibbs 1996; Kristjánsson 2004; Todd 2003).

Indukcija kot celovit vzgojni model

Nasprotno od discipliniranja, ki ga uporabimo v situacijah, ko je treba otroka opozoriti na neprimernost njegovega ravnanja, gre pri indukciji kot celovitem vzgojnem modelu za spodbujanje prosocialnega in moralnega z ustvarjanjem spodbudnega okolja, v katerem bo imel otrok možnost razvijati osebne in odnosne vrline, spoštljiv odnos do drugega in okolja ter kognitivne zmožnosti za moralno presojo in voljo za delovanje. Z indukcijo podpiramo maksimalne cilje vzgoje, ki pomenijo prizadevanje za oblikovanje moralne, osebno odgovorne, strpne, socialno občutljive in družbeno angažirane osebnosti (Kroflič 2009).

Model ima jasno antropološko, epistemološko in etično osnovo. Antropološko osnovo predstavlja odnosni koncept avtentičnosti, v katerem imajo pomembno vlogo za moralno delovanje prosocialna čustva in kognitivne zmožnosti z zavedanjem, da je otrok že v predšolskem obdobju socialno občutljivo bitje, še preden je zmožen razumeti in ponotranjiti družbena pravila in razviti etično zavest (gl. Nucci 2003; Benjamin 1988; Winnicott 2006 idr.). Epistemološko se povezuje s konceptom praktične modrosti in s konsekvencializmom, ki nam omogoča postopno razumevanje in uresničevanje etičnih načel na podlagi kontekstualno občutljive presoje znotraj konkretnih situacij (Aristotel 2002; Kristjánsson 2000, 2007). Na ravni etičnega pa indukcija kot celovit vzgojni model podpira teorijo pozitivnega pripoznanja, primarno spoštljivost do drugega ter koncept odnosne odgovornosti (Honneth 2005; Bingham in Sindorkin 2004).

Strukturo celovitega induktivnega vzgojnega modela je razvil Kroflič, in sicer s preučevanjem modela samoomejitvene identitete, raziskovanjem razvoja moralne samopodobe posameznika in poglobljanjem razumevanja pomena umetnosti (gl. Kroflič 1997, 2003, 2006, 2007a, 2007b, 2008a, 2010a).

Gre za t. i. tristopenjsko strukturo, v kateri (1) začnemo s spodbujanjem vstopanja v odnose prijateljstva in ljubezni, s katerimi otrok razvije *odnosno in normativno naravnano*st k prosocialnim dejavnostim na najavtentičnejši način, kar je posebno pomembno glede na to, da na kognitivni ravni še ni zmožen razumeti kompleksnih moralnih načel, zmožen pa je razumeti mentalno stanje drugega in se s pomočjo prosocialnih čustev odzvati na njegovo stisko in potrebe. (2) Drugi korak je *razvoj občutka spoštovanja* do konkretne osebe in dejavnosti, v katere otrok vstopa, kar po Gardnerju (2006) predstavlja razvoj spoštljivega uma. Spoštljivost je pomembna dimenzija, ki nas ubrani pred pomanjkljivostmi čustvenega doživljanja v osebno vpletenih odnosih (pretirana čustvena razvnetost, pristranskost, usmiljenje in paternalizem; gl. Štirn 2005) in neustreznim pripoznanjem, ki se lahko sprožijo v odnosu do drugega. (3) Zadnji korak pa je *zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev*, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (več o tem gl. Kroflič 2008a, 2009, 2010a, 2013b; Štirn Janota in Jug 2010, Štirn Janota 2014).

V raziskavi, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju, smo bili pri uvajanju indukcije kot celovitega induktivnega modela posebno pozorni na ravnanje vzgojiteljice, ki s svojo aktivno držo otroku daje priložnosti za čustvene izmenjave in ga spodbuja k uspešnemu reševanju konfliktnih situacij z načelom sprejetja in upoštevanja drugega kot drugačnega in s tem vrednega mojega zaupanja, obenem pa ga spodbuja k razvoju prijateljskih odnosov ter občutka spoštovanja in ne nazadnje k razumevanju in zavedanju pomena etičnih načel. Tako smo poleg induktivne discipline v ospredje vzgojnih dejavnosti postavili tiste, ki:

- spodbujajo skupinsko sodelovanje,
- pozornost usmerijo na poslušanje drugega in učenje od njega,
- omogočajo možnost čustvenih izmenjav,
- s srečanji in konkretnimi dejavnostmi ali metaforami, naracijo in podobami zmanjšujejo strah pred drugačnostjo (npr. uvajanje novega otroka v skupino, srečanje in skupno udejstvovanje s posamezniki iz drugačnih kulturnih okolij, z drugačnimi prepričanji, drugačnimi telesnimi in kognitivnimi zmožnostmi ...),
- spodbujajo prosocialno aktivnost (medsebojno skrb ali pomoč),
- spodbujajo odnose, ki temeljijo na medsebojni spoštljivosti in pozitivnem pripoznanju,
- otrokom omogočajo, da se seznanjajo in aktivno sodelujejo tudi v širšem lokalnem okolju,
- omogočajo odpravljanje vnaprejšnjih stereotipnih sodb in predsodkov,
- spodbujajo doživljanje in sočutno imaginativno vstopanje otroka v življenjske zgodbe drugih oseb in »kot da« svetov (Nussbaum 1997), reševanje moralnih konfliktov in ekspresijo notranjih občutij z izvajanjem umetniških dejavnosti (več gl. v Kroflič 2007b, 2008a, 2008b, 2009; Štirn Janota in Jug 2010; Štirn Janota idr. 2014).

Še posebno pozorni smo bili na umetnost kot induktivno vzgojno prakso, saj otroku na eni strani omogoča občutljivo opazovanje, raziskovanje in upodabljanje (izražanje) stvarnega sveta, s katerim izraža svoja čustva, prepričanja, oblikuje svoje teorije, interpretacije, spoznava različnost med interpretacijami in s poslušanjem drug drugega ter v dialogu ustvarja nove pomene in išče kontekstualno občutljive rešitve za posamične situacije. Hkrati pa otrok z doživetjem umetniških del (zgodbe, slike, skulpture ...) empatično podoživlja usode, vloge junakov, prepozna in razume moralne dileme in se skozi njih identificira ter išče načine, kako bi jih rešil oziroma kako bi olajšal stisko, ki bi jo lahko sam doživljal ali tudi jo doživlja, s tem pa krepí svojo refleksivno zavest. Kot opozarja Kroflič, je umetnost posebno pomembna za posameznikov osebni razvoj in za življenje samo, saj omogoča odprtost in občutljivost za nove svetove in spoznanja ter odprtost lastne identitete in je »ključno orodje za zmožnost empatičnega prepoznavanja različnih vrednotnih perspektiv ter odpiranje eksistencialnih vprašanj« (Kroflič 2007b, str. 14). Umetniške prakse otrokom omogočajo kreacijo sveta, kot ga vidijo in doživljajo sami,

subtilno vključevanje njihovih spominov in podob, izkušenj, ki so se z umetniškimi stvaritvami materializirale in tako vstopile v polje dialoškega – ko izdelek »v poznanjenih obliki začne komunicirati z ustvarjalcem in občinstvom, da ozavestijo in poglobijo tiste občutke, pomene in čustva, ki jih v vsakodnevnih avtomatiziranih (ponavljajočih) dejavnostih preprosto ne zaznavajo več« (Kroflič 2010a, str. 36).

Vloga vzgojitelja pri uresničevanju umetnosti kot induktivne prakse je, da vstopi v odnos občutljivo, s pripoznanjem otroka kot tistega, ki je in zmore biti emancipiran gledalec in ustvarjalec (Kroflič 2014), ki zmore smiselno interpretacijo umetnine in ki ne potrebuje naših razlag, kot jih za otrokovo razumevanje umetnine pogojuje »paternalistični pedagoški mit« (prav tam). Vzgojitelj mora vzgojo z umetnostjo začeti s premislekom, kako otroku omogočiti, da bo vstopil v dialog z umetnino (Kroflič 2007b), v katerem bo (1) kot opazovalec podoživel estetsko izkušnjo, jo interpretiral glede na svojo življenjsko zgodbo in se odzval, in to tako, da bo njegov čustveni del (čutenje, doživljanje) – pa tudi kognitivni del (radovednost, spraševanje, iskanje razlag) – prisoten v umetniški ekspresiji; (2) proces ustvarjanja bo za otroka pomenil intrinzično izkušnjo osebne izpolnitve, katere del je tudi samospoznavanje ter moralno in socialno zavedanje, kar je več kot le statični koncepti dobro počutje, ugodje in sreča, saj se povezuje s procesom dobrega življenja (Koopman 2005, str. 93–96).

Da napisano lahko zaživi v praksi, so potrebni zavzeti in angažirani vzgojitelji, pripravljeni učiti se, reflektirati svoje delo, se spraševati o nameri, načinih in teorijah ter verjeti oziroma sprejeti podobo otroka kot bogatega, zmožnega posameznika, ki ima prosocialne potencialne, ki je pripravljen usklajevati svoje potrebe in želje z vrstniki in pomembnimi odraslimi ter je pripravljen prevzemati odgovornost za posledice svojih ravnanj.

V raziskavi, ki je kot študija primera potekala od decembra 2008 do oktobra 2010 v Vrtcu Vodmat v okviru projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših*, smo imeli takšne vzgojitelje in rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, so rezultat celostnega angažmaja vzgojiteljev, sodelovanja, usklajevanja, strokovne podpore nas strokovnjakov in vodstva vrta.

Opis primera uvajanja celovitega induktivnega pristopa v pedagoško prakso in njegovi učinki

Ob pregledu empiričnih raziskav, ki so bile usmerjene v opazovanje različnih disciplinskih praks (Eisenberg 1989; Hoffman 1982, 2000; Krevans in Gibbs 1996), smo ugotovili, da omenjene raziskave potrjujejo uspešnost induktivnega disciplinskega pristopa za zgodnji razvoj empatičnih zmožnosti in prosocialnega delovanja ter za spodbujanje moralnega presojanja in ravnanja, hkrati pa z rezultati potrjujejo sodobna spoznanja razvojne psihologije o socialno in čustveno kompetentnem otroku (Craig 2000; Dunn idr. 1995; Eisenberg 2013; Hoffman 2000; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008; Woodhead in Faulkner 1999; Zupančič in Kavčič 2007; Turiel 2008).

Sami smo skladno s teorijo o indukciji kot celovitem vzgojnem modelu želeli

razširiti pogled na induktivno disciplinsko prakso in raziskati učinke celovitega induktivnega modela na socialni in moralni razvoj otrok. Namen naše raziskave je bil preveriti temeljno hipotezo, in sicer da *celoviti induktivni vzgojni model, ki ga v pedagoškem delu uporablja vzgojiteljica, spodbuja prosocialno in moralno vedenje otrok v predšolskem obdobju*, ob tem pa oblikovati procesni model izobraževanja in usposabljanja za uvajanje inovativne ideje v pedagoško prakso. Zastavili smo si tri raziskovalna vprašanja: (1) Kakšne spremembe se kažejo na ravni vzgojno-disciplinskih situacij med uvajanjem celovitega induktivnega modela in po njem? (2) Kakšne spremembe se med uvajanjem celovitega vzgojnega modela kažejo na ravni prosocialnih situacij? (3) Kako se je po uvajanju celovitega induktivnega vzgojnega modela po oceni vzgojiteljice spremenilo socialno vedenje otrok? Raziskovalne hipoteze, ki smo jih oblikovali na podlagi zastavljenih vprašanj, pa so: (1) vzgojiteljice in otroci se med izobraževanjem in uvajanjem celovitega induktivnega vzgojnega modela v pedagoško prakso in po njem pogosteje odzivajo skladno z induktivnim načinom postopanja v vzgojno-disciplinskih situacijah; (2) vzgojiteljice najdejo več priložnosti za načrtovanje prosocialnih aktivnosti, ki spodbujajo prosocialno vedenje otrok; (3) socialno vedenje otrok se je po ocenah vzgojiteljic po uvajanju celovitega induktivnega modela izboljšalo.

V tem delu se bomo s predstavitvijo rezultatov etnografskih zapisov in delnih rezultatov vprašalnika o socialnem vedenju otrok osredotočili na analizo sprememb vzgojnih strategij vzgojiteljic in na analizo spremembe vedenja otrok v prosocialnih in vzgojnih situacijah (več o preostalih rezultatih v Štirn Janota 2014).

Metodologija

Raziskavo smo izvedli kot študijo primera z eksperimentom (Sagadin 1991, str. 86) po tipu enofaktorskega pedagoškega eksperimenta z dvema modalitetama (Sagadin 1991, str. 82; Čagran idr. 2008, str. 18). To pomeni, da smo učinke uvajanja celovitega induktivnega pristopa preverjali pri eksperimentalni skupini (ES) otrok in vzgojiteljic ter jih primerjali z rezultati kontrolne skupine (KS). Pri tem smo uporabili tako kvantitativni kot kvalitativni raziskovalni pristop.

Opis vzorca

ES je sestavljalo 16 vzgojiteljic, starih od 27 do 53 let ($M = 40,5$, standardni odklon je 8,9 leta). KS pa je sestavljalo 11 vzgojiteljic in en vzgojitelj, ki so bili stari od 29 do 50 let ($M = 42,8$, standardni odklon je 6,7 leta).

Pri prvem merjenju je v ES sodelovalo 242 otrok, a ker so se pri drugem merjenju nekateri otroci preselili ali pa so zboleli, smo pri vzorcu upoštevali podatke samo za tiste otroke, ki so bili v raziskavi prisotni tako pri prvem kot pri drugem merjenju. Tako smo v obdelavo vključili 238 otrok, in sicer 121 deklic (50,8 %) in 117 dečkov (49,2 %).

Tudi pri KS je v raziskavi pri prvem merjenju sodelovalo več otrok, in sicer 198

(98 deklic in 100 dečkov). Ker pa se je pet otrok preselilo ali bilo v času merjenja bolnih, smo upoštevali podatke za tiste otroke, ki so bili vključeni v raziskavo pri prvem in drugem merjenju. Takšnih otrok je bilo 193, od tega 97 deklic (50,3 %) in 96 dečkov (49,7 %).

Merski pripomočki

Kot smo zapisali, bomo predstavili samo delne rezultate vprašalnika o socialnem vedenju otrok, ki ga je sestavljalo 20 trditev, zastavljenih v obliki numeričnih ocenjevalnih lestvic. Vprašanja so se nanašala na otrokovo sodelovanje z drugimi, prosocialno odzivanje, agresivno vedenje, poslušanje drugih in vstopanje v dialog z njimi, upoštevanje pravil, zadržanost in negotovost pri vzpostavljanju odnosov z drugimi, zaupljivost, osamljenost in egoizem. Izhodišče za pripravo vprašalnika je bil vprašalnik o socialnem vedenju otrok (SV-O) avtorjev LaFrenierja idr. (2001), v katerem avtorji za spremljavo otrokovega socialnega vedenja uporabijo vprašalnik z 80 postavkami, ki sestavljajo osem temeljnih lestvic, te pa združijo v tri skupine, in sicer v (1) splošno čustveno prilagajanje, (2) socialne interakcije z vrstniki in (3) socialne interakcije z odraslimi, nato pa so na podlagi združevanja trditev oblikovane še tri sestavljene lestvice, ki se nanašajo na socialno kompetentnost ter na čustvene in vedenjske težave (ponotranjanje in pozunanjanje čustev).

Podatke smo zbirali tudi z etnografskimi zapisi, ki so bili sestavljeni iz dveh delov. V prvem delu je vzgojiteljica čim objektivneje² opisala dogodek oziroma situacijo, ki jo je opazovala in izbrala za zapis. V drugem delu pa je zapisala refleksijo na situacijo oziroma dogodek, pri čemer je opredelila razloge za morebitno (ne)reagiranje, pričakovan razplet, svoja videnja situacije ter svoje komentarje in tudi komentarje otrok o razlogih za nastalo situacijo. Vzgojiteljice smo predhodno seznanili s postopkom zapisovanja.

Opis poteka raziskave

Raziskava, v okviru katere smo razvili in oblikovali model izobraževanja in usposabljanja za vzgojiteljice z namenom sistematičnega uvajanja celovitega induktivnega modela v pedagoško prakso, je potekala v treh fazah. V prvi fazi smo analizo začetnega stanja v ES in KS preverili z *vprašalnikom o posredovanju v vzgojno-disciplinskih situacijah* in *vprašalnikom o socialnem vedenju otrok*, ki so ju vzgojiteljice izpolnile za vse otroke v skupini, in sicer za vsakega posebej. V analizo začetnega stanja smo vključili še opazovanje vzgojiteljic in otrok v oddelkih. Z namenom zagotovitve večje objektivnosti obeh vprašalnikov je opazovanje poleg analize pedagoške dokumentacije vzgojiteljicinih priprav v oddelku vključevalo enake spremenljivke, kot jih vsebujeta oba navedena vprašalnika.

V drugi fazi je potekalo izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljic eksperi-

² Vzgojiteljice so dogodke večinoma zapisovale v obliki dialoga (kot premi govor), ki je potekal med otroki ali med otrokom in vzgojiteljico. Pri narativnem opisu so se izognile svojim interpretacijam dogodka in so ga zapisovale čim bolj faktografsko.

mentalne skupine, ki je zajemalo predavanja, skupna srečanja z vzgojiteljicami z namenom preverjanja razumevanja in poglobljanja podanih teoretičnih izhodišč, razprave in diskusije na teme oblikovanja spodbudnega okolja za razvoj prosocialnosti in moralnosti ter aktivne vloge vzgojiteljic v vzgojno-disciplinskih situacijah, skupna načrtovanja vzgojnih vsebin z umetnostjo, hospitacije, opazovanja, usposabljanje vzgojiteljic za pisanje etnografskih zapisov in analizo dokumentov (vzgojiteljičinih dnevni priprav, delovno-operativnih načrtov in evalvacij ter refleksij vzgojno-izobraževalnega dela, osebnih map otrok, fotodokumentacije, ki se je nanašala na vzgojni proces in aktivnost otrok v procesu). V tej fazi smo vzgojiteljicam omogočili povratne informacije o njihovem pedagoškem ravnanju, ki so ga opisovale z etnografskimi zapisi ali pa smo ga zaznali med neposrednim opazovanjem pedagoške prakse. Druga faza v eksperimentalni skupini je trajala deset mesecev.

V tretji fazi raziskave smo v KS in ES z že prej omenjenima vprašalnikoma (o posredovanju v vzgojno-disciplinskih situacijah in o socialnem vedenju otrok) analizirali končno stanje in preverili učinek induktivnega modela na socialni razvoj otrok ter aktivno vlogo vzgojiteljice pri posredovanju v vzgojno-disciplinskih situacijah. V ES smo na podlagi *vprašalnika za samoevalvacijo* izvedli tudi zaključni pogovor z vzgojiteljicami.

Kratka predstavitev rezultatov

Aktivna vloga vzgojiteljic in vedenje otrok z vidika analize etnografskih zapisov

V procesu uvajanja celovitega induktivnega vzgojnega modela je bilo oddanih skupaj 261 etnografskih zapisov v treh časovnih etapah, med katerimi so po vsaki oddaji potekali skupinski in individualni razgovori z vzgojiteljicami o oddanih zapisih z namenom intenzivnega spraševanja in razmišljanja o aktivni vlogi vzgojiteljice, o njenih pričakovanjih in predstavah ter o otrokovih prosocialnih in kognitivnih zmožnostih. Analiza etnografskih zapisov je pokazala, da so vzgojiteljice v procesu usposabljanja in izobraževanja našle več priložnosti za načrtovanje aktivnosti, v katerih so spodbujale prosocialno vedenje otrok z medsebojnim sodelovanjem in vzpostavljanjem prijateljskih odnosov z bližnjimi ter opozarjanjem na spoštljivost v odnosih. Postajale so pozornejše na pobude otrok, na pripoznanje različnih mnenj, perspektiv in odpravljanje stereotipov, kar pomeni posebno pozornost znotraj sodelovalnih in prijateljskih odnosov. Ob koncu se je povečalo predvsem število zapisov, v katerih so vzgojiteljice otroke pripoznale kot socialno občutljive in zmožne ustvarjati lastne (s)miselne konstrukcije, obenem pa so prisluhnile pobudam otrok in se odzivale nanje. Zmanjševalo pa se je število zapisov situacij, ki so bile vezane na vzgojno-disciplinsko posredovanje (gl. preglednico 1). Znotraj teh zapisov se je zmanjšalo število zapisov, v katerih so vzgojiteljice moralni konflikt rešile po asertivni poti ali s čustvenim pogojevanjem, povečalo pa se je število zapisov, v katerih so vzgojiteljice v konflikte posegle z jasno obtožbo za dejanja in usmeritvijo pozornosti k posledicam dejanja; obenem so otroke pogosteje z vprašanji spodbujale k

razmisleku o neustreznem ravnanju in pogosteje so bile samo aktivne opazovalke dogodka ter so – namesto da bi predlagale način, kako naj povzročitelj konflikta popravi napako – počakale, da so v konflikt vpleteni otroci sami našli rešitev. Prav tako so v načrtovane dejavnosti ves čas vpletale umetniške dejavnosti in otrokom omogočale, da so bili aktivni soudeleženci procesa, hkrati pa so krepile občutek za občutljiv odnos do sebe, bližnjega, narave in širšega sveta ter otrokom omogočale, da so z umetniškimi dejavnostmi kot gledalci doživljali umetniške ekspresije, hkrati pa kot ustvarjalci izražali svoja doživetja, spoznanja in ideje (gl. preglednico 2; natančnejši rezultati deduktivnega kodiranja etnografskih zapisov v Štirn Janota 2014, str. 206–207 in 247–248).

Analiza etnografskih zapisov je tudi pokazala, da so se otroci v vzgojno-disciplinskih situacijah pogosteje odzivali skladno z induktivnim načinom postopanja, kar pomeni, da se je zmanjševalo število zapisanih dogodkov, v katerih so dogodke reševali z ignoriranjem situacije, »po receptu«, brez razmisleka, kaj neustrezno dejanje pomeni za drugega, z vztrajanjem v konfliktu ali celo tako, da so drugega otroka izločili iz igre. Povečalo pa se je število tistih dogodkov, v katerih so otroci sami rešili konflikt tako, da so na podlagi prosocialnih čustev (sočutja in krivde) sami poiskali ustrezno pomoč, se pogovorili, ob tem pa izhajali iz izkušenj, ki so jih pridobili v preteklih situacijah, ali iz doživetij zgodb. Med zapisi primerov se je povečalo število zapisov, v katerih so otroci izražali prosocialno vedenje do drugega/drugih. Veliko je bilo situacij, v katerih so bodisi spontano bodisi na pobudo vzgojiteljice vstopali v občutljiv, spoštljiv in angažiran odnos z drugim, z naravo. V zapisih smo našli primere medsebojne pomoči, skrbi za bližnjega ali okolico, primere prave empatije, pozitivnega pripoznanja in spoštljivega odnosa. Posebno presenečenje so bile situacije, v katerih so otroci na podlagi povezave s preteklimi izkušnjami ali z zgodbo, ki so jo prebirali skupaj z vzgojiteljico, utemeljili etično načelo, kar je zadnji korak v strukturi celovitega induktivnega vzgojnega modela. Gre za zavedanje etičnih načel, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter za učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (več o tem v Kroflič 2008a, 2009). Povečalo pa se je tudi število situacij, v katerih so otroci imaginativno ustvarjali zgodbe, jih uporabljali za tolažbo bližnjega, kreativno izražali svoje zamisli in na podlagi interakcije s pravimi umetniškimi deli doživeli katarzično olajšanje ter razvijali sočutno imaginacijo do položaja drugega v zgodbi (gl. preglednico 3; več v Štirn Janota 2014, str. 205–216 in 246–276).

Vrsta zapisa	1. oddaja		2. oddaja		3. oddaja	
	(f)	f (%) ³	(f)	f (%)	(f)	f (%)
Vzgojno-disciplinske situacije	42	55,3	29	30,8	16	17,6
Prosocialne situacije	34	44,7	65	69,2	75	82,4
Skupaj	76	100,0	94	100,0	91	100,0

Preglednica 1: Prikaz frekvenc in frekvenc v % glede na vrsto etnografskega zapisa

³ Prikaz frekvenc v odstotkih se nanaša na razmerje med skupnim številom vseh oddanih zapisov posamezne oddaje.

Kategorije	1. oddaja		2. oddaja		3. oddaja	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
VZGOJNO-DISCIPLINSKE SITUACIJE						
Asertivni način posredovanja						
· Sklicevanje na vnaprejšnji dogovor, pravilo						
· Sorazmerno kaznovanje (distributivni koncept kazni)						
· Moralka	7	9,2	7	7,5	0	0,0
· Umaknitev/izločitev storilca iz konfliktna situacije						
· Sklicevanje na dogovore ali vnaprej postavljena pravila in prepovedi						
Odtegnitev čustvene naklonjenosti						
· Izpostavljanje čustev avtoritete (razočaranje, žalost vzgojiteljice)	1	1,3	0	0,0	0	0,0
· Odtegnitev pozornosti vzgojiteljice (odraslega)						
Induktivni način posredovanja						
· Jasna obtožba dejanja (vir stiske in posledice dejanja)						
· Spodbuda k empatiji in prosocialnim čustvom						
· Spodbuda k razmisleku o konfliktni situaciji (z vprašanji)	34	44,7	21	22,3	16	17,6
· Aktivno opazovanje dogodka (brez posredovanja)						
»Šablonsko reševanje«						
· Poljub, stisk, opravičilo	0	0,0	1	1,1	0	0,0
Skupaj	42	55,2	29	30,9	16	17,6
PROSOCIALNE SITUACIJE						
Pozitivno spodbujanje prosocialnosti						
· Spodbuda k medsebojnemu sodelovanju (vzpostavljanje prijateljskih odnosov in občutljivosti do drugega)						
· Spodbuda k razvoju občutka spoštovanja						
· Spodbuda h generalizaciji načela (na podlagi konkretnih izkušenj)						
· Pozitivno pripoznanje	29	38,2	49	52,1	59	64,8
· Zaščita drugega, ustvarjanje varnega okolja						
· Poslušanje otrok						
· Odzivanje na pobude otrok						
· Skrb za odpravljanje vnaprejšnjih stereotipnih sodb in predsodkov ali zmanjševanje strahu pred drugačnostjo						
· Aktivno opazovanje dogodka						
Umetnost kot del induktivne prakse						
· Uporaba zgodbe – naracija						
· Spodbujanje k doživljanju lepega						
· Spodbujanje k uporabi umetnosti za izražanje (čustev) in raziskovanje stvarnosti	3	4,0	16	17,0	15	16,5
· Uporaba umetniških kreacij za spodbujanje čustvenega angažmaja (empatija, imaginacija, katarza) in občutljivosti do drugega						
Drugo	2	2,6	0	0,0	1	1,1
Skupaj	34	44,8	65	69,1	75	82,4
VSI SKUPAJ	76	100,0	94	100,0	91	100,0

Preglednica 2: Način posredovanja vzgojiteljic v vzgojno-disciplinskih in prosocialnih situacijah

Kategorije	1. oddaja		2. oddaja		3. oddaja	
	(f)	f (%)	(f)	f (%)	(f)	f (%)
VZGOJNO-DISCIPLINSKE SITUACIJE						
Induktivni način reševanja konfliktov						
· Samostojno iskanje ustrezne rešitve konflikta						
· Iskanje ustrezne rešitve konflikta ob spodbudi vzgojiteljice	29	38,2	19	20,2	12	13,2
· Čustveni angažma storilca ob pritisku vrstnikov in iskanje ustrezne rešitve konflikta						
Neinduktivni način reševanja konfliktov						
· Šablonsko razreševanje konflikta (stisk, poljub, opravičilo)						
· Umik storilca iz konfliktna situacije						
· Izločitev žrtve iz situacije	9	11,8	7	7,4	3	3,3
· Vztrajanje v konfliktni situaciji						
· Ignoriranje situacije – kot da se ni nič zgodilo						
· Izločitev iz igre						
Sklicevanje in upoštevanje konvencionalnih pravil						
· Sklicevanje na vnaprej postavljena pravila, dogovore	4	5,3	3	3,2	1	1,1
· Skupno oblikovanje pravil						
· (Ne)upoštevanje vnaprej podanega dogovora						
Skupaj	42	55,3	29	30,8	16	17,6
PROSOCIALNE SITUACIJE						
Prosocialno vedenje otrok						
· Skupinsko sodelovanje (sodelovalna igra, simbolna igra)						
· Poslušanje						
· Dialog						
· Čustvene izmenjave (izražanje veselja, skrbi, žalosti ...)						
· Zmanjševanje strahu pred drugačnostjo						
· Prosocialna aktivnost (skrb in pomoč, prava empatija)	19	25,0	45	47,9	48	52,7
· Spoštljivost do drugega, do narave ...						
· Pozitivno pripoznanje						
· Aktivna participacija						
· Razumevanje ali sklicevanje na načelo na podlagi zgodbe, realnih dogodkov						
· Povabilo v igro						
Umetnost kot del induktivne prakse						
· Doživljanje lepega						
· Sočutna imaginacija						
· Empatično doživljanje						
· Poustvarjanje realnosti (ustvarjanje pomenov, raziskovanje)						
· Metaforično izražanje	13	17,1	17	18,1	26	28,6
· Katarza						
· Imaginativno ustvarjanje zgodbe (pripovedovanje zgodbe, sprejetje v zgodbo – igro, vživljanje ...)						
· Umetnost kot izrazno sredstvo (za izražanje čustev, občutkov, mnenj, za raziskovanje stvarnosti, premagovanje strahu ...)						
Drugo	2	2,6	3	3,2	1	1,1
Skupaj	34	44,7	65	69,2	75	82,4
VSI SKUPAJ	76	100,0	94	100,0	91	100,0

Preglednica 3: Vedenje otrok v vzgojno-disciplinskih in prosocialnih situacijah

Vprašalnik o socialnem vedenju otrok

Tudi vprašalnik o socialnem vedenju otrok, ki so ga za posameznega otroka izpolnile vzgojiteljice ES in KS, je potrdil izboljšanje po uvajanju celovitega induktivnega vzgojnega modela.

Pri prvem merjenju rezultati merjenja socialnega vedenja otrok med ES in KS po ocenah vzgojiteljic v večini primerov niso bili statistično pomembni. Analiza vprašalnika pa je ob drugem merjenju na ravni socialnega vedenja otrok pokazala statistično pomembne razlike v prid ES pri vsebinskih kategorijah (gl. preglednico 4):

- sodelovanje/vključevanje ($t = 3,854$, $g = 373,705$, $\alpha = 0,000$), v katero smo vsebinsko združili trditve iz vprašalnika »Sodeluje z drugimi otroki.«, »Otroci ga /jo vabijo k igri in skupinski dejavnosti.«, »Vstopa v dialog z drugimi otroki.«, »Prevzame pobudo za igro.«;
- osamljenost ($t = -2,373$, $g = 429$, $\alpha = 0,018$), v katero spada trditev iz vprašalnika »Igra se sam /-a ali od daleč opazuje druge otroke pri igri.«;
- zaupljivost ($t = 3,835$, $g = 429$, $\alpha = 0,000$), v katero smo vsebinsko združili trditvi iz vprašalnika »Pripoveduje o svojih občutkih, doživetjih.«, »Kaže navdušenje pri raziskovanju novega okolja.«;
- zadržanost/negotovost ($t = -3,800$, $g = 429$, $\alpha = 0,000$), kamor spadata trditvi iz vprašalnika »V novih situacijah je zadržan /-a.«, »Izraža negotovost in nelagodje, ko ga /jo drugi otroci nagovarjajo.«;
- mirnost/dogovarjanje ($t = 3,165$, $g = 360,158$, $\alpha = 0,002$), v katero smo vsebinsko združili trditve iz vprašalnika »Upošteva dogovorjena pravila.«, »Upošteva mnenja drugih in njihove predloge.«, »Posluša druge otroke.«;
- prosocialnost ($t = 2,087$, $g = 367,628$, $\alpha = 0,038$). Sem spadajo trditve iz vprašalnika »Hitro zazna težave drugih.«, »Pomaga drugim otrokom, ko imajo težave (npr. zaveže jim čevlje, pomaga sestaviti sestavljanke ipd.).«, »Upošteva želje drugih otrok.«, »Deli igrače z drugimi.«.

Posamezne vsebinske kategorije smo nato po zgledu vprašalnika LaFrenierja idr. (2001) združili in opredelili tri združene področne kategorije, in sicer ponotranjenje (sem spadata vsebinski kategoriji *osamljenost* in *zadržanost/negotovost*), pozunanjenje težav (sem spadata vsebinski kategoriji *jeza/agresivnost* in *egoizem*) in prosocialna kompetentnost otrok (sem spadajo vsebinske kategorije *sodelovanje/vključevanje*, *zaupljivost*, *mirnost/pripravljenost na dogovor* in *prosocialnost*).

Prav tako so se statistično pomembne razlike pokazale pri združenih kategorijah (gl. preglednico 4) prosocialna kompetentnost ($t = 3,870$, $g = 359,451$, $\alpha = 0,000$) in ponotranjenje težav ($t = -3,457$, $g = 429$, $\alpha = 0,001$). Ta ugotovitev je bila za nas še posebej pomembna, saj je pokazala, da z induktivnim načinom ustvarjanja psihološke kontrole (v obliki vzbujanja empatične krivde) pri otroku ne povzročamo dodatne zadržanosti, negotovosti in odmaknjenosti oziroma osamljenosti, saj so se te dimenzije psiholoških težav s ponotranjenjem v drugem merjenju zmanjšale.

Statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino se pri drugem merjenju niso pokazale pri vsebinskih kategorijah egoizem (pod kategorijo smo vsebinsko združili trditvi iz vprašalnika »Poškoduje izdelke drugih otrok.« in »Drugim otrokom vzame igrače.«), agresivnost / jeza (pod kategorijo smo vsebinsko združili trditvi iz vprašalnika »Agresivno se vede do drugih.« in »Ko naleti na težavo, se razjezi.«) in pri združeni kategoriji pozunanjenje težav. Razloge, da te kategorije niso pokazale statistično pomembnih razlik, lahko povežemo z večjo občutljivostjo vzgojiteljic eksperimentalne skupine za tovrstne oblike neustreznega izražanja in posledično manjšo tolerantnostjo pri ocenjevanju takega vedenja in zavedanju, da pri tistih otrocih, ki so vedenjsko težavnejši, sprememba v vedenju zahteva več časa in bolj prilagojene (specifične) oblike dela (več o rezultatih vprašalnika o socialnem vedenju otrok v Štirn Janota 2014, str. 278–304).

Zanimivo je, da sta do podobnih ugotovitev prišla tudi Kroflič in H. Smrtnik Vitulić (2014a), ki sta vzporedno z našo raziskavo na istem vzorcu otrok opravila merjenje s pomočjo vprašalnika SV-O (LaFreniere idr. 2001). Tudi analiza podatkov s tega vprašalnika je pokazala, da so se pri otrocih ES zmanjšale težave s ponotranjenjem in da so imeli otroci v splošnem pri drugem merjenju višje rezultate na področju socialnih kompetenc, kar avtorja pripisujeta vplivu sistematičnega uvajanja celovitega induktivnega vzgojnega modela pri vzgojiteljicah ES (Kroflič in Smrtnik Vitulić 2014a).

Vsebinske in združene kategorije	Izvedeno N merjenje	M	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin			
				F	P	t	g	α	
Sodelovanje in vključevanje	ES2	238	3,15	0,647	6,092	0,014*	3,854	373,705	0,000
	KS2	193	2,89	0,768					
Osamljenost	ES2	238	1,75	0,838	0,019	0,891	2,373	429	0,018
	KS2	193	1,95	0,920					
Zaupljivost	ES2	238	3,03	0,773	3,664	0,056	3,835	429	0,000
	KS2	193	2,73	0,835					
Prosocialnost	ES2	238	2,73	0,629	10,261	0,001*	2,087	367,628	0,038
	KS2	193	2,58	0,773					
Prosocialna kompetentnost	ES2	238	2,97	0,511	10,343	0,001*	3,870	359,451	0,000
	KS2	193	2,74	0,644					
Zadržanost/negotovost	ES2	238	1,76	0,744	0,824	0,365	3,800	429	0,000
	KS2	193	2,03	0,720					
Mirnost/dogovarjanje	ES2	238	2,94	0,549	16,794	0,000*	3,165	360,158	0,002
	KS2	193	2,75	0,697					
Ponotranjanje težav	ES2	238	1,75	0,693	0,057	0,785	3,457	429	0,001
	KS2	193	1,99	0,715					

Preglednica 4: Prikaz rezultatov t-preizkusa za otroke ES in KS pri drugem merjenju za vsebinske in združene kategorije

* Izračunan je bil aproksimativni test.

Sklep

Primer uvajanja pedagoške inovacije v Vrtec Vodmat, s katerim smo se poglobljeno ukvarjali na ravni izobraževanja vzgojiteljev o teoretičnih izhodiščih

celovitega induktivnega vzgojnega modela, na ravni usposabljanja za implementacijo teoretičnih spoznanj v prakso, na ravni sistematične spremljave pedagoškega procesa in na ravni merjenja učinkov pri otrocih (socialno vedenje) in vzgojiteljih (način posredovanja in načrtovanje prosocialnih aktivnosti oziroma priprava spodbudnega okolja), je pokazal učinke na dveh ravneh. Rezultati vprašalnikov in analiza etnografskih zapisov so pokazali, da so vzgojiteljice našle več priložnosti za načrtovanje prosocialnih aktivnosti, ki spodbujajo prosocialno vedenje otrok, in da so se v konfliktnih pogostejše odzivale po induktivni poti, pozitiven pomen indukcije pa je bil viden tudi pri socialnem vedenju otrok, v njihovih medsebojnih interakcijah in pri reševanju konfliktov, pokazali pa so tudi manj težav s ponotranjanjem.

Hkrati je sistematičen, procesno zasnovan način vpeljave pedagoške inovacije pokazal na učinkovitost tovrstnega načina dela pri vpeljevanju novih idej ali konceptov v pedagoško prakso. Šele v poglobljeno zastavljenem izobraževalnem procesu, ki zajema upoštevanje potreb in specifik nekega vrtca (institucije), sistematično izobraževanje, kontinuirano spremljavo učinkov, poglobljeno refleksijo in stalno prevpraševanje o tem, kaj počnejo, kako bi lahko kaj naredili drugače, kakšna je vloga učitelja/vodstva/svetovalnega delavca, za kaj si prizadevajo ..., se vzgojitelji angažirajo in lažje vidijo povezave med teoretičnimi koncepti in pedagoškim procesom, prav tako pa prihaja tudi do zavedanja subjektivnih teorij in njihovega spreminjanja. Tako lahko pritrdimo opozorilom strokovnjakov (Korthagen in Vasalos 2005; Korthagen 2007; Jug 2008, 2012 idr.), da le kompetenčno zasnovan model izobraževanja učiteljev ne more doseči razvoja tistih globinskih plasti učiteljeve osebnosti, ki so najključnejše kvalitete kakovostnega vzgojnega delovanja.

Kot zapiše filozofinja M. Warnock (1998) v svoji knjigi *Inteligentni osebni vodnik k etiki*, je naloga nas, tj. vzgojiteljev in pedagogov, da dosežemo, da si bodo otroci želeli biti dobri zase in do sebe, do drugega, narave in širšega sveta. To je ključni motiv za moralno delovanje in indukcija kot celovit vzgojni pristop lahko pomembno prispeva k udejanjanju tako pojmovane moralne samopodobe otrok.

Literatura in viri

- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love. Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon Books.
- Benjamin, J. (1998). *The Shadow of the Other. Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis*. Routledge: New York.
- Benjamin, J. (2000). The Oedipal Riddle. V: P. Gay, J. Evans in P. Redman (ur.). *Identity: a Reader*. IDE: Sage Publications Inc., str. 231–247.
- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Carr, D. in Steutel, J. (2005). *Virtue Ethic and Moral Education*. London in New York: Routledge.

- Craig, W. (2000). *Childhood Social Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Čagran, B., Pšunder, M., Fošnarčič, S. in Ladič, J. (2008). *Priročnik za izdelavo diplomskega dela*. Maribor: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://www.pef.um.si/content/O%20fakulteti/Akti/Prirocnik_diplomsko_delo3.pdf (pridobljeno 11. 9. 2014).
- Dunn, J., Brown, J. R. in Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotions understanding. *Developmental Psychology*, 31, št. 4, str. 649–659.
- Eisenberg, N. in Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. in Sheffield Morris, A. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding – A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14, št. 1, str. 95–120.
- Eisenberg, N. (2013). *Emotion-Related Self-Regulation: Conceptualization and Relation to Children's Socioemotional Development*. Predavanje na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, 2. 10. 2013.
- Fraser, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A political – philosophical exchange*. London: Verso.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral Development & Reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. London: Sage Publications.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Hoffman, M. (1963a). Childrearing Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research. *Child Development*, 34, št. 2, str. 295–318.
- Hoffman, M. (1963b). Parent Discipline and the Child's Consideration for Others. *Child Development*, 34, št. 3, str. 573–588.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and Moral Development. V: D. Cicchetti in P. Hesse (ur.). *New Directions in Child Development: Emotional Development*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 83–103.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2005). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflict*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2012). *The I in We. Studies in the Theory of Recognition*. Cambridge: Polity Press.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 44–58.
- Jug Došler, A. (2012). *Dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu z raziskovanjem in usmerjanjem prikritega kurikuluma*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, 11, str. 147–158.
- Kant, I. (2002). *Utemeljitev metafizike nravi*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Kant, I. (2003). *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Kearney, R. (2005). *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting Otherness*. London in New York: Routledge.
- Klein, M. (1997). *Zavist in hvaležnost*. Ljubljana: Studia humanitatis.

- Kohlberg, L. (1963). Moral Development and Identification. V: H. W. Stevenson (ur.). *Child Psychology: The sixty-second year book of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago: University of Chicago Press, str. 277–332.
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39, št. 1, str. 85–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: theory and practise*, 11, št. 1, str. 47–71.
- Korthagen, F. (2007). *Identity development through core reflection and multi-level learning* (handout). European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Glej tudi <http://www.corereflection.org>.
- Krevans, J. in Gibbs, J. C. (1996). Parent's Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, str. 3263–3277.
- Kristjánsson, K. (2000). Teaching Emotional Virtue: A Post-Kohlbergian Approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, št. 4, str. 405–422.
- Kristjánsson, K. (2004). Empathy, Sympathy, Justice and the Child. *Journal of Moral Education*, 33, št. 3, str. 291–305.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Hampshire: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2010). *The Self and Its Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model vzgoje*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 8–30.
- Kroflič, R. (2006). Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem. *Tretji dan*, XXXV (330/331), št. 7/8, str. 88–94.
- Kroflič, R. (2007a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Kroflič, R. (2007b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2008a). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje*, XIX, št. 5/6, str. 7–24.
- Kroflič, R. (2008b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. (Posvet vzgojiteljic Celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu, Celjski sejem, 28. september 2008).
- Kroflič, R. (2009). *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa*. Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno zlahtenje najmlajših«. Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: <http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf> (pridobljeno 12. 9. 2014).
- Kroflič, R. idr. (2010a). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa. Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno zlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–40.
- Kroflič, R. (2010b). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61 (127), št. 3, str. 134–154.

- Kroflič, R. (2013a). Krepitev odgovornosti v skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–31.
- Kroflič, R. (2013b). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoji participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: T. Taštanoska (ur.). *Socialna in državljanska odgovornost*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, str. 53–57. Dostopno na: <http://www.zrss.si/sidro/files/sidro2013-zbornik.pdf> (pridobljeno 12. 4. 2014).
- Kroflič, R. (2014). *Vzgoja preko umetniške izkušnje*. Predavanje za udeležence delovne skupine AKTIV I. Ljutomer, 14. 4. 2014.
- Kroflič, R. in Smrtnik Vitulić, H. (2014a). *The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten*. Še neobjavljeno gradivo.
- Kupperman, J. J. (2005). Virtues, character and moral dispositions. V: D. Carr in J. Steutel (ur.). *Virtue Ethic and Moral Education*. London in New York: Routledge, str. 205–216.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok, SV-O priročnik*. Ljubljana: Psihodiagnostični center.
- Levinas, E. (1989). *The Levinas Reader* (ur. S. Hand). Oxford: Basil Blackwell.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. London in New York: Continuum.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Noddings, N. (1998). Caring. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, IV, Problems of Educational Content and Practices*. London in New York: Routledge, str. 40–50.
- Noddings, N. in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. V: N. Blake, P. Smyers, R. Smith in P. Standish (ur.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, str. 341–355.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1990). *The Theory of Justice*. Stanford: Stanford University Press.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Slote, M. (2005). Self-regarding and other-regarding virtues. V: D. Carr in J. Steutel (ur.). *Virtue Ethic and Moral Education*. London in New York: Routledge, str. 99–110.
- Slote, M. (2007). *The Ethic of Care and Empathy*. New York: Routledge.
- Smetana, J. G., Killen, M. in Turiel, E. (2000). Moral reasoning. Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflict. V: W. Craig (ur.). *Childhood Social Development. The Essential Readings*. Massachusetts: Blackwell Publishers, str. 273–304.
- Smetana, J. G. (2008). Social-cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgements. V: M. Killen in J. G. Smetana (ur.). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 119–154.
- Spicker, B. (2005). Habituation and training in early moral upbringing. V: D. Carr in J. Steutel (ur.). *Virtue Ethic and Moral Education*. London in New York: Routledge, str. 217–230.

- Strike, K. A. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. Intervju s K. A. Strikeom. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 14–23.
- Štirn, P. (2005). Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 84–103.
- Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*, str. 40–53.
- Štirn Janota, P. (2014). *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality (Social Development, Context and Conflict)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). The Development of Children's Orientations Toward Moral, Social and Personal Order: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51, str. 21–39. Dostopno na: <http://jpkc.ecnu.edu.cn/fzxlx/jiaoxue/The%20Development%20of%20Children%E2%80%99s%20Orientations.pdf> (pridobljeno 26. 8. 2014).
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Warnock, M. (1998). *An Intelligent Person's Guide to Ethics*. London, New York, Woodstock: Duckworth Overlook.
- Winnicott, D. W. (2006). *Playing and Reality*. London in New York: Routledge.
- Woodhead, M., Faulkner, D. in Littleton, K. (1999). *Making sense of social development*. London: Routledge.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education. Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer.

