

Anita Jug

Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela

Povzetek: V prispevku analiziramo status oz. mesto, ki ga v procesu vzgoje zavzema področje subjektivnih teorij. Podrobneje razpravljamo o tem, kaj so subjektivne teorije in kako jih lahko spreminjamo, zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe v vrtcu oz. šoli. Ob tem predpostavljamo, da so v subjektivnih teorijah ustrezno formirane strokovne (in splošne) vrednotne postavke, ob vključitvi prožnega načrtovanja in evalvacije s stalno »kritično«
refleksijo ravnanj lastne pedagoške prakse, pomemben kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Ključne besede: subjektivne teorije, implicitne teorije, samorefleksija, samoevalvacija, kurikule, vzgojna komunikacija, vzgojni koncept, svetovalna služba v vrtcu oz. šoli.

UDK: 37.01:37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Anita Jug, univ. dipl. pedagoginja in dipl. vzgojiteljica, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: anita.jug@email.si

Uvod

Namen prispevka je osvetliti in utemeljiti pomembnost osebnih, implicitnih in subjektivnih teorij pri načrtovanju, izvajanju in samoevalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela in življenja v vrtcu oz. šoli. V prispevku podrobneje razpravljamo o tem, kaj so subjektivne teorije, kako jih lahko spreminjamo, zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe. S tem besedilom želimo opozoriti predvsem na to, da bi se morali intenzivneje ukvarjati z njihovo identifikacijo in s strokovno ustreznimi ukrepi, ki so glede njih za optimizacijo vzgojno-izobraževalnega dela potrebni.

Subjektivne teorije

Subjektivne teorije pomenijo učitelju (vzgojitelju) vodilo oz. nekakšen niz strategij, habitusov za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah. Kot individualne predstave – mentalni konstrukti se oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu, kjer pomenijo integrirano celoto pogledov, stališč, vrednot, idealov o nekem pojavu ipd. Pogosto so čustveno in vrednotno obarvane, ne povsem zavestne in logične. Vključujejo lahko tako eksplicitno izražena stališča, vrednote, razlage o razvoju in vzgoji otrok kot tudi implicitne predpostavke, ki se kažejo posredno v ravnanjih in so neredko v nasprotju z eksplicitno izraženimi stališči in prepričanji (Batistič Zorec 2004; Turnšek 2002 in 2006). Povedano drugače: eksplicitno izražena stališča se ne skladajo nujno z dejanskim (vzgojnim) ravnanjem učitelja oz. vzgojitelja.

Subjektivne teorije različni avtorji opredeljujejo različno. Obstaja široka paleta izrazov, ki predstavlja iste ali (glede na različne vidike in usmerjenost preučevanja) podobne konstrukte subjektivnih teorij: osebne teorije, implicitne teorije, etnoteorije, subjektivne teorije, teorije, podobe, metafore, pojmovanja, prepričanja, perspektive, osebno praktično (»tiho«) znanje, konceptualne sheme in sisteme, koncepcije, akcijske strategije, aksiome ipd. Subjektivne teorije tudi

niso jasno izpostavljene znanstvenemu proučevanju, saj je opredeljevanje njihove narave oz. njihovih značilnosti odvisno od občutljivosti opazovalca ter njegovega povezovanja kognitivnih in vedenjskih vsebin (Razdevšek Pučko 1990; Polak 1996; Batistič Zorec 2004; Turnšek 2002 in 2006). Po Pajaresu (1992, str. 310–327) so subjektivne teorije spremenljivejše v »zgodnji začetni fazi poučevanja«, ko še niso trdno oblikovane in povezane v stabilno strukturo. Tem manj so spremenljive, kolikor bolj središčno »lego« zasedajo na dimenziji pomembnosti za posameznikov sistem osebnih prepričanj. Bolj kot so funkcionalno povezane z drugimi prepričanji (»verovanji«), bolj so središčne in tem več vplivov in posledic imajo na druga posameznikova prepričanja, stališča, vrednote, ravnanja ipd.

Tudi številni drugi avtorji so na podlagi vsebinske analize definirali različne vrste dimenzij subjektivnih teorij. V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo njihova pojmovanja, ki pa se najpogosteje nanašajo na specifična področja v posameznih subjektivnih teorijah:

- *Subjektivne teorije o znanju* nam razlagajo, kako je pojem znanja razumljen in definiran ter s katerimi drugimi pojmi in koncepti se povezuje v posameznikovem pojmovnem svetu. So kompleks različnih individualnih, laičnih in (ali) strokovnih predstav, definicij, interpretacij ipd. o nekem pojmu. So spremenljive, kot je spremenljivo znanje samo, ki se spreminja s časom, prostorom, z individualnim razumom ipd. (Barnes 1989; Pajares 1992; Wood 1998; Weikart 2005; Turnšek 2006; Kalin in Šteh 2007).
- V strokovni literaturi lahko najdemo zelo veliko različnih modelov, strokovnih razprav, klasifikacij, ki proučujejo *subjektivne teorije o učenju in poučevanju*. Podlaga zanje je vrsta kognitivnih in afektivnih mehanizmov, predstav, metafor, pomenov, ki (ne)posredno vplivajo na učiteljevo (vzgojiteljevo) osebno in poklicno delovanje. Pri posamezniku sprožajo potekanje kompleksnejših (tudi metakognitivnih) procesov, kot so npr. procesi oblikovanja, izgrajevanja, prenašanja oz. transmisije, odkrivanja, razvijanja celotne osebnosti ipd. (Polak 1996; Woodhead 1999; Dunn 2003; Korthagen 2005; Weikart 2005; Turnšek 2006).
- *Subjektivne teorije o učenju otrok in njihovi aktivnosti* temeljijo predvsem na učiteljevem (vzgojiteljevem) (ne)poznavanju lastnega procesa učenja in poučevanja, vezanega na zaznavanje miselnih dejavnosti otrok, njihovih sposobnosti, samopodobe, kompetenc, metakognicij ipd. (Wood 1998; Wiggins 1994 in 1998; Weikart 2005; Turnšek 2005 in 2006; Marjanovič Umek 2002 in 2005; Kroflič 2005).
- *Subjektivne teorije o vlogi dobrega (učinkovitega) učitelja oz. vzgojitelja* se oblikujejo že pred vstopom v formalnopedagoško izobraževanje, ko posamezniki že imajo izoblikovan model »učenja-razvijanja-rasti«. Na podlagi tega se pozneje razvije njihova identiteta, ki na ravni delovanja združuje učiteljevo (vzgojiteljevo) poklicno in osebno sfero. Če je pojmovanje posameznikove vloge skladno s splošnim pojmovanjem vloge učitelja oz. vzgojitelja v nekem vzgojno-izobraževalnem sistemu, je usmerjevalna moč njegovih subjektivnih teorij večja (Korthagen 1993, 2002 in 2004; Batistič Zorec 2004; Kroflič 2005; Kalin in Šteh 2007).

- *Subjektivne teorije o samem sebi kot učitelju (vzgojitelju)* so povezane z razumevanjem in pojmovanjem učnega procesa ter s tem, kako učitelj razume in doživlja svoje poklicno poslanstvo oz. svojo poklicno vlogo. V vsakem primeru in ob vsakem času pomenijo okvire, v katerih učitelji (vzgojitelji) osmišljajo in interpretirajo svoje izkušnje ter ob tem racionalno ravnajo. In najpomembnejši vidik njihove vloge v razredu oz. v skupini je sposobnost vodenja oz. oblikovanja stabilne in kohezivne skupnosti. Skupinski konsenz in pripravljenost za sodelovanje sta pomembna kriterija za uspešno aktivnost in učenje otrok (Razdevšek Pučko 1990; Korthagen 1993, 2002, 2004, 2005 in 2007; Kroflič 2005 in 2007 c).
- *Subjektivne teorije o učinkoviti organizaciji dela* se navadno izoblikujejo pozneje. Vzrok za to je premajhen obseg znanja in izkušenj o organizacijskih postopkih ter o načinih vodenja dela v skupini. Neustrezne subjektivne teorije o vodenju in usmerjanju skupine pogosto pripeljejo do manj obvladljivih situacij in do manjše motiviranosti otrok. Obstaja nevarnost, da otroci ne dojamajo smisla učiteljevega delovanja in se usmerjajo v manj zaželeno aktivnost. Temu navadno sledi učiteljeva reakcija za strokovno kompetentnejše delovanje (Korthagen 1992, 1993 in 2007; Kagan 1992; Wragg 1993; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta?

Subjektivne teorije se med seboj razlikujejo po specifični strukturiranosti in stopnji vplivnosti na samo kakovost dela. Na pomen razumevanja delovanja in vplivanja subjektivnih teorij na sam proces dela opozarja tudi R. Kroflič (2005, str. 13–14), ki pravi, da »dnevno rutino kot sestavino 'prikrita kurikuluma' strukturira predvsem vzgojiteljičino vedenje o zakonitostih otrokovega razvoja in o strategijah zgodnjega poučevanja, ter njene osebne vrednostne predstave/občutki o 'dobrem za otroka', ki skupaj tvorijo njeno implicitno teorijo. Zato je *refleksija* te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznavanje možnosti pozitivnega spreminjanja tudi tistih najmanj strukturiranih elementov otrokovega bivanja v vrtcu.« Zelo pomembno je vedeti, »da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje 'tiho znanje' in občutenje vzgoje« (prav tam, str. 18). Za to pa vzgojiteljica nujno: potrebuje ustrezno novo znanje o otrokovih razvojnih kapacitetah (npr. o otrokovem razvoju, igri, učenju in poučevanju) ter o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti;

- se mora zavedati, da je otrokov socialni razvoj zelo odvisen od njene 'drže' pri pripravi in izvedbi usmerjenih in spontanih dejavnosti, ter
- mora neprenehno skrbeti za vzpostavljanje ustrezne socialne klime, interakcije in komunikacije z otroki.

Na tovrstno problematiko opozarja tudi M. Batistič Zorec (2005, str. 25–27). Avtorica v prispevku pojasnjuje, da »tiha vednost«, ki jo je moč zaslediti

v nenačrtovani vsakodnevni komunikaciji vzgojiteljice z otroki, predstavlja »presečišče subjektivnih teorij in prikrita kurikuluma« v vrtcih. Na podlagi različnih razlag in raziskovanj te problematike oblikuje »hipotetični konstrukt subjektivnih teorij«, ki izhaja iz domnev o tem, kateri dejavniki verjetno vplivajo na njihovo oblikovanje (Batistič Zorec 2003, str. 266–268):

- pogledi na otroštvo in vzgojo v družbi določenega prostora in časa neposredno ali posredno vplivajo na osebno zgodovino, izkušnje in znanje, ki so si jih vzgojiteljice pridobile pred vstopom v formalno izobraževanje;
- med študijem se njihova subjektivna pojmovanja deloma spremenijo pod vplivom novega strokovnega znanja in praktičnih izkušenj;
- proces njihovega preoblikovanja se nato nadaljuje z zaposlitvijo v vrtcu (oz. šoli) prek: delovanja kolektiva (vodenja vrtca, prevladujočih stališč in prakse v vrtcu), strokovnega izobraževanja in usposabljanja, pridobivanja novih praktičnih izkušenj in izkušenj lastnega starševstva, stališč in pričakovanj staršev otrok v vrtcu oz. šoli ipd.

Oba teoretična konstrukta – subjektivne teorije in prikriti kurikulum – se po mnenju avtorice (prav tam, str. 26) prekrivata v »proučevanju nenamernih in nenačrtovanih ravnanj, ki se kažejo v komunikaciji (in socialni interakciji – dodala A. J.) vzgojiteljice z otroki in pomembno vplivajo na vzgojo otrok«. Kot pravi dalje, »je pojem subjektivnih teorij širši v tem smislu, da poleg implicitnih (nereflektiranih, rutinskih ter pretežno nezavednih) prepričanj zajema tudi eksplicitno izražena stališča in vrednote. Pojem prikrita kurikuluma pa je širši v razumevanju, da na odnose med odraslimi in otroki v instituciji vplivajo tudi institucionalni dejavniki, na katere vzgojiteljice ne morejo ali morejo le malo vplivati (npr. lokalni pogoji, vodenje, oprema vrtca ipd.)« (prav tam, str. 26).

Za uspešno izvedbo nacionalnega (formalnega oz. predpisanega) kurikula je zelo pomembno ujemanje med subjektivno, implicitno teorijo vzgojiteljice ter temeljnimi načeli in cilji, ki jih opredeljuje formalni kurikulum. Vzgojiteljica, ki ugotovi, da je posamezne cilje ali načela *Kurikuluma za vrtce* vnesla v svoj načrt dela, da pa ti niso bili prepoznani v njeni neposredni dejavnosti v oddelku, mora poiskati razloge za ta razhajanja in si pripraviti načrt, kako bi jih bilo mogoče izboljšati oz. preseči. Pomembno je, da v svojo refleksijo in operativno načrtovanje vključi razmislek o tem, kako bo strukturirala otrokov bivanjski prostor, kakšne igrače oz. materiale bo otrokom ponudila v času, namenjenem prosti igri, kako se bo vključevala v otrokove samoiniciativne dejavnosti, kako bo organizirala razpoložljivi čas za izvedbo elementov »dnevne rutine«, kako bo bolj spontane elemente dnevnega življenja povezala z bolj strukturiranimi, načrtovanimi dejavnostmi ter s tem omogočila realizacijo ciljev in načel *Kurikuluma* (Marjanovič Umek 2002; Kroflič 2005).

Do izobraževalnega in (ali) vzgojnega učinka se ne pride mehanično in neposredno iz uradnega kurikula, ampak posredno skozi zapleteno človeško interakcijo, kot splet dejavnih in večsmernih odnosov med učenci, učitelji in starši ter med učitelji, svetovalnimi in vodstvenimi delavci šole oz. vrtca. Načrtovani kurikulum je le posredni dejavnik učnih učinkov, saj na učence neposredno deluje le izobraževalna interakcija (Martin 1998; Dunne 2003; glej tudi Kroflič 2002; Kovač

Šebart 2002). In ravno to relacijo pomembno usmerjajo subjektivne (osebne, implicitne) teorije posameznega učitelja oz. vzgojitelja ter tudi drugih strokovnih in vodstvenih delavcev šole oz. vrtca. Dejavniki subjektivnih teorij in skritega kurikula največkrat povzročajo vzgojne, socializacijske in učne učinke, ki so subtilni, nenačrtovani, stranski produkti (načrtovanega) vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato je še toliko pomembnejše, da so ob (ne)posrednih vzgojno-izobraževalnih situacijah razkriti, samoreflektirani in strokovno ustrezno osmišljeni. Poglejmo si to nekoliko konkretnjeje.

- V Sloveniji je bila v letih od 2001 do 2006 izpeljana prva vzdolžna raziskava¹, v kateri se je proučevalo učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje. Rezultati ene od analiz (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2005), v katero je bilo zajetih 39 vrtčevskih oddelkov, so pokazali relativno velike razlike v ravnanju oz. delu vzgojiteljic na področjih spodbujanja govora, mišljenja, socialnih interakcij in gibanja otrok, torej na procesni ravni² kakovosti v vrtcu oz. oddelku. Rezultati so pokazali relativno velike razlike v ravnanju vzgojiteljic tako med vrtci kot v istem vrtcu, hkrati pa tudi na ne dovolj pogosto doseganje najvišjih ravni procesne kakovosti. Analiza je pokazala: da strokovne delavke niso ali so redko uporabljale različen govor v različnih funkcijah; v komunikaciji z otrokom so redko uporabljale metagovor; redko so spodbujale otroke k rabi govora tudi med rutinskimi dejavnostmi oz. na ravni prikrita kurikula; pojavljala so se precejšnja nihanja v stopnji čustvene angažiranosti v komunikaciji in socialnih interakcijah z otroki. Rezultati so pokazali, da je govorni vzorec vzgojiteljice težko spreminjati zgolj z napisanimi načeli in cilji v kurikulumu ter da pomembna področja govora, kot je npr. metajezikovno (ne)zavedanje, obstajajo v vzgojiteljičini subjektivni, implicitni teoriji, ki je med drugimi povezana tudi z njenim poznavanjem otroškega govora³. Raziskava dokazuje, da med vzgojiteljicami, vključenimi v projekt postopnega uvajanja novega Kurikuluma za vrtce, in tistimi, ki so delale še po starem Vzgojnem programu, ni bilo zaznati pomembnih razlik v komunikaciji z otroki!
- Tudi rezultati raziskave J. Remšak (2004, str. 108–126) o strukturi načinov discipliniranja otrok in reševanja disciplinskih problemov na razredni stopnji osnovne šole, kažejo na to, da učitelji v osnovnih šolah uporabljajo različne načine discipliniranja. Študija je namreč pokazala večjo neusklajenost na ravni obvladovanja vzgojno-disciplinske problematike glede na predvidene strokovne rešitve oz. glede na sprejete dokumente, v katerih so opredeljeni

¹ Izsledki raziskave so zbrani v več ločenih analizah.

² Procesna raven vključuje kazalnike, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum, torej vzgojni proces v najširšem pomenu. Kazalniki na procesni ravni ponujajo vpogled v celoten proces načrtovanja in izvajanja predšolskega kurikula ter vlogo vzgojiteljice (pomočnice vzgojiteljice) in otroka v tem procesu (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek 2002, str. 48–49).

³ Slednje so potrdili tudi izsledki še nekaterih drugih študij (glej npr. Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2006; Marjanovič Umek idr. 2004; Marjanovič Umek, Krajnc, Fekonja in Bajc 2006; Woodhead 1999).

formalni postopki discipliniranja⁴ v skladu s Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev (glej Uradni list RS, št. 31/2079/1996, št. 15/657/1998).

Glede na izsledke predstavljenih raziskav, ki kažejo, da uvedeni kurikularni dokumenti zelo počasi vplivajo na ravnanja učitelja oz. vzgojitelja, domnevamo, da bi poleg pomanjkljive strokovne usposobljenosti vzroke zanje lahko iskali tudi v subjektivnih, osebnih, implicitnih teorijah, v učiteljevih oz. vzgojiteljevih stališčih in njihovi osebnostni naravnosti do vzgoje in discipliniranja otrok v javni šoli oz. vrtcu. V ta namen bi bilo smotno proučevanje subjektivnih teorij, pojmovanj, stališč in prepričanj zaposlenih, npr. v odnosu do prevladujočih vzorcev družbe in načinov dela z otroki, v odnosu do uradnega kurikula ipd. Smiselno bi bilo tudi razmišljanje o nujnosti vključitve operativnega načrtovanja in samorefleksije v vrednotenje lastne pedagoške prakse v izobraževalne, spopolnjevalne in posvetovalne programe ter raziskovanje vplivov vodenja in specifične »delovne kulture« v posameznem vrtcu oz. šoli. Treba bi se bilo intenzivneje ukvarjati z njihovo identifikacijo in s strokovno ustreznimi ukrepi, ki so glede njih za optimizacijo vzgojno-izobraževalnega dela potrebni. V tem kontekstu bi želeli izpostaviti še to, da so subjektivne, implicitne teorije prav tako pomembne pri oblikovanju vzgojnega koncepta, saj vplivajo na nastanek pomembnega dela prikrita kurikula, za katerega že vemo, da se lahko razlikuje od intenc uradnega kurikula.

Kako spreminjamo subjektivne teorije ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe v vrtcu oz. v šoli?

Vsakršna vzgoja je vsaj »delna indoktrinacija«, je poseganje v otroka, mladostnika, v odraslo osebo, zato mora odprtost za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo zgraditi vsak posameznik najprej pri sebi. Pogojev uspešnega vzgajanja ne moremo zagotoviti s še tako natančnim seznamom znanja in kompetenc, če se pred tem ne vrnemo nazaj k svoji osebni naravnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kroflič 2007 a in 2007 b).

F. Korthagen (2004, str. 77–97; glej tudi Štirn, Štirn in Jeznik 2007) opredeljuje koncept osebnostnega razvoja v smeri razvijanja »bistvenih kvalit (core qualities)« kot tistih, ki vzpostavljajo nujno jedro vzgojiteljeve (oz. učiteljeve) poklicne identitete, njegovih prepričanj in osebnega poslanstva. Gre za razvoj temeljnih vrednot – jedrnih kvalit, ki so povsem individualizirani konstrukti, med seboj v hierarhičnem odnosu glede na to, kako »globoko so vgrajene« v osebnostne plasti posameznega učitelja oz. vzgojitelja. Lahko jih razvijamo, dograjujemo in spreminjamo; a prvi pogoj za to je, da jih najprej uvidimo, jim dodelimo ustrezen pomen ter jih preoblikovane vgradimo v svojo zavest. Šele nato jih lahko prenesemo v »neki svoj pedagoški koncept oz. pristop« (Korthagen 2001, 2004, 2005 in 2007).

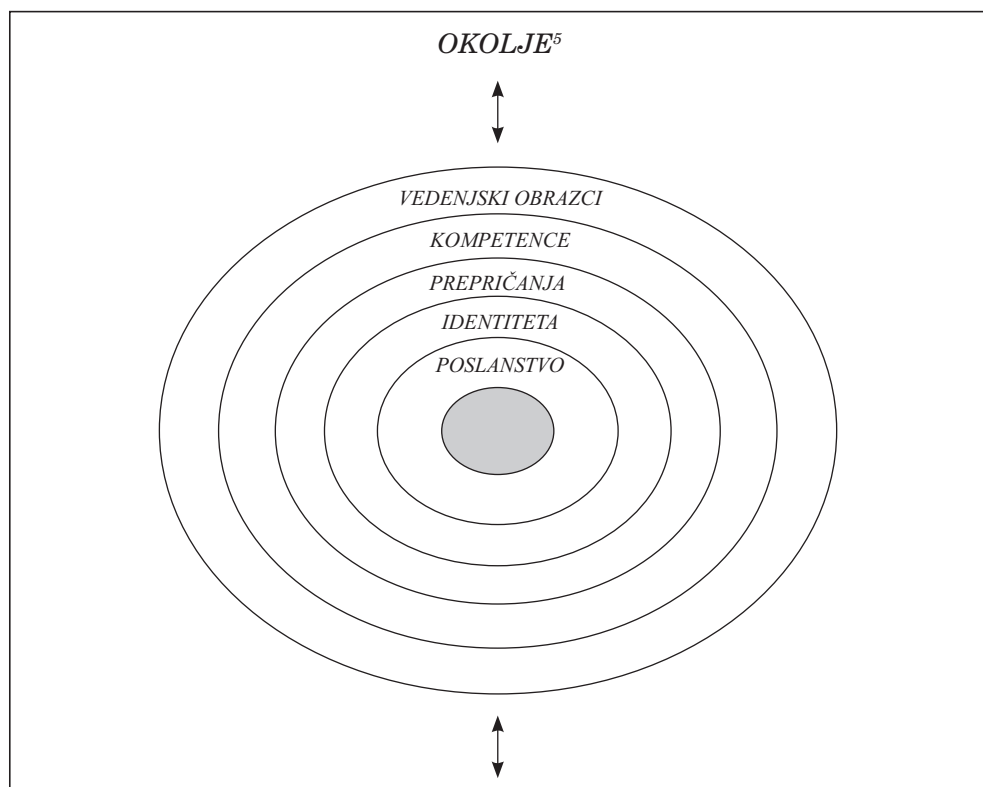
⁴ Tudi M. Horvat Pšunder (2001, str. 294–296) ugotavlja, da učitelji razrednega pouka izrekajo vzgojne ukrepe po načelu skrajnega sredstva in se izogibajo discipliniranju učencev po formalnih postopkih.

- Po Korthagnovem »modelu bistvenih kvalit« zasedajo mesto vhodnih površinskih inputov naši *vedenjski obrazci* (reakcije in konkretna ravnanja), ki so lahko posledica posameznih znanj, izkušenj, opazovanj, vadenja (trenaža) ipd. (glej sliko 1).
- *Kompetence* kot zmožnosti in sposobnosti posameznika nas same po sebi še ne pripeljejo do »bistva oz. jedra« vzgojiteljeve (učiteljeve) poklicne identitete in njegovega osebnega poslanstva, so pa pomembni konstrukti, ki nastajajo kot produkti prepletov osebnostnih lastnosti in zunanjih reakcij, namenjenih za opravljanje in uresničevanje poklicnih nalog. Kompetencam sledijo *vrednote*, ki jih je posameznik v procesu preizkušanja izbral kot sebi primerne in ustrezne. Kažejo se v stanju opredeljenosti posameznika do npr. »svoje filozofije dela« ipd. Za učitelja oz. vzgojitelja je pomembno, da se svojih jedrnih vrednot (bistvenih kvalit) zaveda na kognitivni, emocionalni in motivacijski (volitivni) ravni, saj je za učinkovito delovanje oz. akcijo potrebno doseči ustrezno ravnovesje – soskladje med že omenjenimi ravni, katere avtor klasificira in opiše z naslednjimi (osebnostnimi) lastnostmi:

• KOGNITIVNA RAVEN (<i>'thinking'</i>)	– jasnost (<i>clarity</i>) – radovednost (<i>curiosity</i>) – izostrenost uma, kritičnost (<i>sharpness</i>) – objektivnost (<i>objectivity</i>) – 'tiho znanje' (<i>'inner knowledge'</i>)
• EMOCIONALNA RAVEN (<i>'feeling'</i>)	– odprtost (<i>openness</i>) – občutljivost (<i>sensitivity</i>) – ranljivost (<i>vulnerability</i>) – osebna zavzetost (<i>commitment</i>) – skrb (<i>care</i>) – ljubezen (<i>love</i>) – sočutje (<i>compassion</i>)
• MOTIVACIJSKA (VOLITIVNA) RAVEN (<i>'wanting'</i>)	– iniciativnost (<i>initiative</i>) – rešljivost (<i>resoluteness</i>) – stalnost (<i>firmness</i>) – zavzetost (<i>commitment</i>) – ciljna orientiranost (<i>goal-orientedness</i>)

Preglednica 1: Korthagnova klasifikacija jedrnih vrednot

- *Identiteta* vključuje celostno razumevanje samega sebe, saj zajema vrednote, prepričanja, želje, usmeritve, v katere posameznik verjame, da ga najboljše predstavljajo.
- Osebnostno *poslanstvo*, ki ga vsak posameznik doživlja kot last svoje identitete, je najgloblja in najpomembnejša »jedrna« plast. V vsakem posamezniku je v ponotranjeni obliki kot »življenjski moto«, ki ga je moč spoznati v vseh njegovih »sijočih« dimenzijah poklicnega delovanja le prek celostnega uvida in (ali) jedrne samorefleksije (prav tam).



Slika 1: Korthagnov model nivojev sprememb v učiteljevem delovanju

F. Korthagen (2004) je razvil *model jedrne refleksije*, prek katerega si posameznik ozavešči in zviša svoje zmožnosti za preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažiran odnos do dela ipd. Avtor opisuje štiri faze, ki so primerne za spodbujanje in razvijanje (aktivnega) reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in profesionalnega razvoja na podlagi analize (lastne pedagoške) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje, ravnanje, vrednotenje in celostno delovanje. Zagovarja postopen proces po naslednjih fazah (1992, 1993, 2001, 2002, 2005 in 2007):

1. *faza:*
spodbujanje refleksije na konkretni enoti ali v situaciji vzgojiteljevih, učiteljevih oz. učenčevih, študentovih izkušenj;
2. *faza:*
razmišljanje vzgojitelja, učitelja oz. učenca, študenta o svoji subjektivni teoriji, ki jo le-ta uporablja in prakticira v situacijah in svojih ravnanjih;

⁵ Everything outside myself (prav tam).

3. *faza:*

je faza kognitivnega konflikta, v kateri vzgojitelj, učitelj oz. študent, učenec občuti nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije, kar ga vodi k zniževanju statusa (pomembnosti) lastne subjektivne teorije;

4. *faza:*

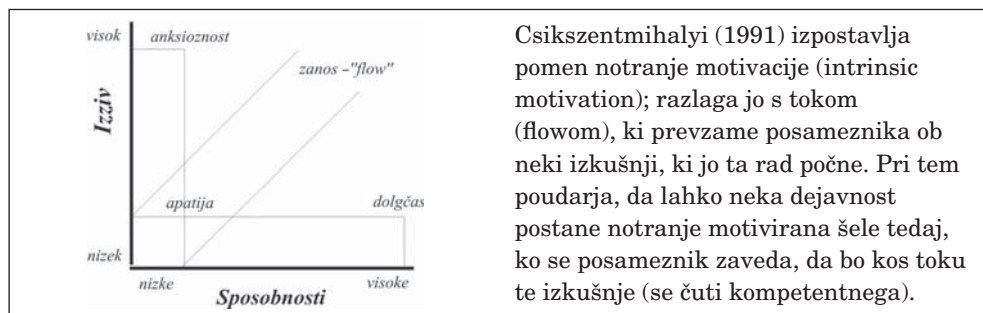
je faza, v kateri se vzgojitelju, učitelju oz. študentu, učencu ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja oz. znanstvene teorije. Po kognitivno-konstruktivističnem modelu gre v tej fazi za elemente in procese (re)strukturiranja, ki posameznika prek refleksije o lastni refleksiji in kognicijah, ki usmerjajo posameznikovo delovanje, pripeljejo do nove preoblikovane konstrukcije.

Avtor (1992, 1993, 2001, 2004, 2005 in 2007) meni, da je pomembna funkcija refleksije vzpostavitev zavedanja, odmrznitev svojih pojmovanj in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in (re)strukturiranja. Zgolj kompleksno opredeljevanje vrednostnih ciljev še ne vodi do ustreznega vzgojnega delovanja, ker samo po sebi ne daje zagotovila za oblikovanje ustrezne osebne doktrine, ki bi bila v skladu z uradno. Če se ne sprejme logike formalnega kurikula na način, da jo posameznik spremeni tudi v »lastna načela« vzgojno-izobraževalnih vsebin, metod in načinov dela, uradni kurikulum ne zaživi. Zamenja ga prikriti kurikulum, ki se vzpostavi prav na razcepu med uradno in osebno doktrino. Zato zgolj kompetenčno zasnovan model izobraževanja učiteljev ne more doseči razvoja tistih globinskih plasti učiteljeve osebnosti, ki so najbolj ključne kvalitete kakovostnega vzgojnega delovanja (Krofič 2007 c).

Esencialno učenje (tudi signifikantno učenje) je učenje, ki zagrabí celoto osebe, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja in izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, motivacije za delovanje ipd. V sedemdesetih letih je takšen pogled na učenje Maslow povezal s pojmom »vrhunske izkušnje« (*peak experience*), konec osemdesetih pa Mihaly Csikszentmihalyi (1991) s konceptom toka (*flowa*) (Krofič 2007 b in 2008).

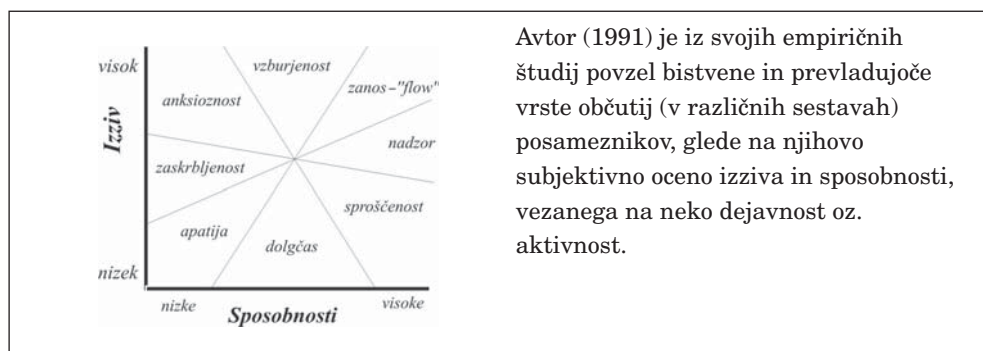
Po Csikszentmihalyiju (1991) je tok ali *flow* stanje, ko smo popolnoma potopljeni – globoko vključeni v neko dejavnost, delo, ko nam čas hitro mine in ko doživljamo stanje visokega zadovoljstva; to avtor poimenuje kot stanje »*optimalne izkušnje*«⁶. V svoji knjigi *Tok: psihologija (stanja) optimalne izkušnje (Flow: The Psychology of Optimal Experience)*, ki je podprta z obsežnimi raziskavami in analizami, predstavi, kako različni ljudje pridejo do takšnih izkušenj in kako lahko sami takšne izkušnje načrtno ustvarjajo in podaljšujejo. V knjigi so prav tako predstavljeni izsledki opravljene raziskave, ki kažejo, da so ljudje največkrat v stanju toka takrat, ko delujejo, in ne takrat, ko imajo prosti čas. Posledično so ljudje ob tem, ko delajo, tudi bistveno zadovoljnejši in srečnejši kot takrat, ko imajo prosti čas.

⁶ Ali tudi kot stanje preplavitve, zanosa (prav tam).



Graf 1: Model toka (flowa) po Csikszentmihalyiju

Avtor je na podlagi številnih empiričnih študij prišel do definicije stanja »optimalne izkušnje« (flowa oz. zanos). Ugotovil je, da jo določa stopnja ravnovesja oz. sovpadanja izziva in sposobnosti⁷, ciljna naravnost⁸ in popolna osredotočenost (zbranost), občutek lastne učinkovitosti (kompetentnosti), nedvoumnost povratnih informacij, izguba samozavedanja in deformacija (oz. spremenjeno doživljanje) časa⁹, občutek nadzora ter avtoteličnost izkušnje¹⁰ (Csikszentmihalyi 1991 in 1997).



Graf 2: Vrsta občutij glede na subjektivno oceno sovpadanja izziva in sposobnosti

Flow je po njegovi oceni posledica našega delovanja, ki vodi k večji kompleksnosti in rasti v stopnji posameznikovega zavedanja ter hkrati k doživljanju stanja visokega osebnega zadovoljstva (prav tam).

⁷ Sposobnosti morajo sovpadati oz. biti ustrezne (usklajene) z izzivi, ki jih neka aktivnost oz. dejavnost posamezniku predstavlja.

⁸ Aktivnost, ki jo izvajamo, mora imeti za posameznika jasno določen cilj.

⁹ Med optimalno izkušnjo se sami sebe ne zavedamo, ker smo popolnoma osredotočeni na svoje delo. Iz okolice izključimo moteče dejavnike in smo (popolnoma) neobremenjeni s časom, ki ga za aktivnost porabimo.

¹⁰ Zaznavanje, da se aktivnost izvaja sama po sebi.

Maslowov pojem »*vrhunske izkušnje*« (*peak experience*), Csikszentmihalyijev koncept *flowa* in Korthagnov model nivojev sprememb v delovanju učitelja oz. model *jedrne refleksije* (*core reflection*) bi lahko povezali tudi z Gogalovo vzgojno koncepcijo »*pristnega doživetja*«¹¹, ki ima svoje izvore v pedagoškem erosu in v učiteljevem oz. vzgojiteljevem lastnem doživljanju svojega edinstvenega jedra bivanja in delovanja. *Ob tem bi želeli izpostaviti, da vsi omenjeni modeli pripisujejo velik pomen učiteljevi oz. vzgojiteljevi osebnostni naravnosti, njegovi dejavni angažiranosti in osebni vpletenosti v vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar je po naši oceni ključno za spodbujanje in razvijanje reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in pedagoške prakse, ter konteksta, v katerem ta praksa poteka, vključujoč tudi področji prikritega kurikula in subjektivnih teorij.*

Vsi procesi preoblikovanja temeljijo na posameznikovem dejavnem sodelovanju z možnostjo kontrole lastnega spreminjanja, kar je po Razdevšek-Pučkovi (1990, 1993 in 2000) mogoče le ob *zavestni vključitvi* v procese spreminjanja, ob *lastnem prepričanju o smiselnosti* določene pedagoške spremembe ter ob temeljiti *pripravi programa spreminjanja* z oblikovanjem ustreznih podpornih (po)svetovalnih skupin, kar je pomembno še zlasti v začetnih obdobjih spreminjanja. Spreminjanje stališč, lastnih pogledov, osebnih pojmovanj ipd. je postopen proces, za katerega je najprej treba spodbuditi kritičnost do obstoječe prakse. Učitelje in vzgojitelje je treba skozi *samorefleksijo usmerjati k oblikovanju konkretnih ciljev, pričakovanj in kriterijev za vrednotenje* lastnega dela in dela kolegov ter jih spodbujati k *samoevalvaciji* in doživljanju lastne uspešnosti. Tudi *supervizija* je lahko ob tem ena od dejavnosti, ki omogoča identificiranje različnih vidikov subjektivnih in implicitnih teorij ter prikritega kurikula (Žorga in Kobolt 1999; Resman 1999 in 2002; Rupnik Vec 2004); še posebno, če izgrajuje učiteljev (vzgojiteljev) vpogled v elemente uradnega, skritega in dejanskega, nameravnega, izvedenega in doseženega kurikula. Tako nam pomaga pri razkrivanju tudi tistih manj razvidnih, avtomatiziranih, ritualiziranih vzorcev interakcij v vzgojno-izobraževalnem delu in sistemu, ki pogojujejo naša ravnanja, vrednote, stališča ipd.

Razvoj zmožnosti za »razmišljajoče učenje« iz prakse, samospraševanje, metapogled, samorefleksijo, razvoj zmožnosti za preverjanje in soočanje s subjektivnimi teorijami, nizi idej in pojmovanj, ki jih imamo o lastni pedagoški poziciji, ter njihova integracija z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vse pomembnejša naloga tudi za svetovalno službo. Ta v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo v posvetovalnem odnosu ponuja pomoč posameznikom in skupinam ter dejavno sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in samoevalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oz. šoli (Resman 1999). Prav šolske oz. vrtčevske svetovalne službe lahko aktivirajo strokovni potencial pedagoških delavcev ter jim pomagajo pri identifikaciji in samoreflektiranju vzgojnih, socializacijskih in učnih učinkov pedagoškega procesa, da le-ti postanejo strokovno ustrezno

¹¹ Prim.: Gogala, S. (1931). O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja. Ljubljana: Slovenska šolska matica. Glej tudi Gogala 1933, 1935/36 in 1939.

osmišljeni in integrirani neposredno v pedagoško prakso. A prvi pogoj za to je:

- oblikovanje ustrezne vizije razvoja vzgojno-izobraževalne institucije in izvedbenega kurikula (oz. vzgojno-izobraževalnega programa), ki vključuje tudi teoretizacijo dejavnikov prikritega kurikula in subjektivnih teorij z zadostno strokovno in vodstveno podporo k procesom spreminjanja (oz. restrukturiranja po Korthagnu);
- ter vzpostavljanje ustrezne odprte komunikacije in specifične delovne kulture (glej npr. Resman 1994), ki zvečuje motivacijsko moč (oz. motivacijski moment flowa po Csikszentmihalyiju), občutljivost in osebno angažiranost oz. vpletenost zaposlenih v vzgojno-izobraževalni instituciji.

In glede na to, da je proces odkrivanja in ozaveščanja subjektivnih teorij časovno krajši in strokovno manj zahteven, a hkrati nujen prvi pogoj za procese razvijanja in spreminjanja subjektivnih teorij, bi bilo smiselno pri prihodnjih vzgojiteljih in učiteljih že v fazi izobraževanja razvijati, ozaveščati, utemeljevati in spodbujati osebne, implicitne in subjektivne teorije na višjih ravneh (glej npr. Kalin in Steh 2007; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Namesto sklepa

Kontinuirano izgrajevanje strokovne poklicne identitete, ki temelji na refleksiji lastne pedagoške prakse in njena integracija z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki bogato prispeva k profesionalnemu razvoju ter k osebni in poklicni rasti vsakega izmed nas.

Čeprav se skritemu kurikulu in subjektivni teoriji ne moremo povsem in v celoti izogniti, ker sta prisotna v vsakem kurikulu, ju je treba odkrivati, ustrezno reflektirati in ustrezno standardno integrirati v svoje poklicno delovanje. Nanju ni treba gledati kot na nekaj negativnega, saj so učinki skritega kurikula in subjektivnih teorij lahko tudi pozitivni in učinkovito integrirani neposredno v pedagoško prakso. Zato je še toliko pomembnejše, da ju sprejmemo kot enega od tistih kazalnikov zagotavljanja kakovosti v vrtcu oz. šoli, ki v mejah demokratičnosti, pluralnosti in multi/interkulturalizma lahko, če je razkrit, ustrezno reflektiran in strokovno osmišljen, pomembno prispeva k doseženemu kurikulu.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljc in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 128–139.
- Batistič Zorec, M. (2005). Pojmovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 25–30.

- Barnes, T. (1989). *Knowledge as Action*. V: *Developments in learning and assessment*. Great Britain: Open University, Hodder and Stoughton.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic.
- Dunn, J. (2003). *Teaching and the Limits of Technique*. V: Scott, D. (ur.), *Curriculum Studies, Volume II-Curriculum Forms*. London: Routledge Falmer, str. 156–177.
- Kalin, J., Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 58–74.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8, No. 3, 265–274.
- Korthagen, F. (1993). The role of reflection in teachers' professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach*, str. 133–145.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F., Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself? Reflection on professional identity as an essential aspect of teacher education. Making a difference in teacher education through self-study, *Proceedings of the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*, 10 (11), str. 43–47.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, No. 4, str. 77–97.
- Korthagen, F. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 5, str. 107–115.
- Korthagen, F. (2007). Identity development through core reflection and multi-level learning (hand out). *European Conference: Week of Europe*. Groningen 1–3 februar. Glej tudi <http://www.corereflection.org>.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 10–16.
- Kroflič, R. (2007 a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 56–71.
- Kroflič, R. (2007 b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–32.
- Kroflič, R. (2007 c). Tudi šole vzgajajo, mar ne? Kriteriji kakovosti pedagoške prakse na področju vzgoje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2008). Projekt Evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. *PAD*, 24. 1. 2008.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). *Kakovost na procesni ravni: primerjave med vrtci (interno gradivo)*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.
- Martin, J. R. (1998). What should we do with a hidden curriculum when we find one? V: Hirst, P. H., White, P. (ur.), *Philosophy of Education, Volume III-Controversial issues of curriculum development*. London: Routledge, str. 453–496.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research, Cleaning up a Messy Construct. V: *Rewiew of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, str. 307–332.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško ravnanje ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C. (1993). *Uspostavljanje učiteljev za uvajanje novosti*. Jubilejni zbornik ob stoletnici rojstva Gustava Šiliha. Maribor.
- Razdevšek Pučko, C. (2000). *Uvajanje sprememb kot proces učenja*. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, 170–183.
- Remšak, J. (2004). *Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev*. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 108–126.
- Resman, M. (1994). *Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto dela*. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 5–6, str. 213–226.
- Resman, M. (ur.) (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2004). *Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikuluma*. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 90–106.
- Štirn, P., Štirn, D., Jeznik, K. (2007). *Identiteta – stanje ali izbira?* *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 144–162.
- Turnšek, N. (2002). *Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum*. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 70–94.
- Turnšek, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok*. Fakulteta za družbene vede v Ljubljani, neobjavljena doktorska disertacija.
- Turnšek, N. (2006). *Subjektivne teorije vzgojiteljic o učenju v vrtcu*. V: Medved Udovič, V. (ur.), Cotič, M. (ur.), Felda, D. (ur.), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Valenčič Zuljan M., Vogrinc, J. (2007). *Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj*. V: Valenčič Zuljan, M. (ur.), *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woodhead, M. (1999). *Towards a global paradigm for research into early childhood education*. *European Early Childhood Education Research*, No. 1, str. 5–22.
- Žorga, S., Kobolt, A. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

JUG, Anita

SUBJECTIVE THEORIES AS INDICATORS OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL WORK

Abstract: In the article we are analysing the status and the place occupied in the educational process by the field of subjective theories. We are discussing what subjective theories are, how to change them, why they are important in the educational communication and in the formation of the educational concept, and what the role of counsellor's work in kindergartens and schools is. We assume that in subjective theories, properly formed professional (and general) value items, including flexible planning and evaluation with permanent »critical« reflection on the doings in our own pedagogical practice, represent an important indicator of the quality of educational work.

Keywords: subjective theories, implicit theories, self-reflection, self-evaluation, curriculum, educational communication, educational concept, counsellor's work in kindergarten and school.