

# Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti

## Critical self-reflection – the basis of professional development and growth

*Tanja Rupnik Vec*

### **Povzetek**

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana.

*V prispevku raziščemo dve temeljni determinanti doživljanja, odločanja in ravnanja strokovnega delavca v profesionalnih situacijah: njegovo interpretacijo dogajanja ter mentalne modele. Na temelju modelov, ki kot determinanto odločanja upoštevajo zgolj posamezni vidik, izpeljemo integracijo in predlagamo model, ki upošteva oba dejavnika v enotni shemi. V nadaljevanju utemeljujemo proces kritične refleksije kot temeljni dejavnik spreminjanja interpretacije dogajanja in spreminjanja mentalnih modelov posameznika, spremembe na ravni interpretacije ter prepričanij in predpostavk pa kot pogoj za realno spremembo na ravni doživljanja in ravnanja v profesionalnih situacijah, torej za realni in trajni profesionalni razvoj in rast.*

**Gljučne besede:** *kritična samorefleksija, dejavniki doživljanja in odločanja, učenje, profesionalni razvoj, kognitivni razvoj, mentalni modeli, interpretacija.*

## Abstract

*In the paper we look at the two fundamental factors affecting the experiencing, decision-making and acting of a professional in professional situations: an interpretation of events taking place and the professional's mental models and beliefs. On the basis of models which see the decision-making process as determined solely from the individual's perspective we move on to an integration and propose a model which takes account of both factors in one scheme. We further look at the process of critical self-reflection as the key factor in changing the interpretation of actions in professional situations or rather in the real and permanent professional development and growth.*

**Key words:** *critical self-reflection, factors of experiencing and decision-making, learning, professional development, cognitive development, mental models, interpretation.*

## 1 Uvod

Živimo v dinamičnem, hitro spreminjajočem se svetu, v katerem so novosti del našega vsakdana. Da bi v tem svetu posameznik lahko smiselno deloval, se mora nenehno učiti, se spremembam prilagajati, se spreminjati. Spremembe se dogajajo tako v polju osebnega kot v polju profesionalnega življenja posameznika in so rezultat hitrega razvoja tehnologij, novih znanstvenih odkritij in spoznanj ter družbenih premikov oz. novih političnih perspektiv in praks.

Namen prispevka je raziskati, kaj je tisto, kar omogoča realno in trajno spremembo v doživljanju in ravnanju ljudi, v tem kontekstu predvsem v profesionalnih situacijah. Da bi lahko odgovorili na to vprašanje, najprej raziščemo vzvode posameznikovega odzivanja v situaciji in šele kasneje razpravljamo o tem, kaj na njih vpliva in jih spreminja. V ta namen se ozremo v nekatere psihološke

modele, izluščimo temeljne dejavnike doživljanja in ravnanja, ki so izpostavljeni v njih, jih medsebojno primerjamo in oblikujemo sintezni pogled. V nadaljevanju raziskujemo vprašanje, kaj spodbuja in omogoča spremembe v determinantah ravnanja. Izluščimo nekaj strategij, natančneje pa se ozremo v proces, ki je v temelju vseh: kritično refleksijo posameznika.

## 2 Determinante profesionalnega ravnanja

Odgovor na vprašanje temeljnih dejavnikov doživljanja in ravnanja v raznovrstnih življenjskih, torej tudi profesionalnih situacijah,<sup>1</sup> ponujajo številni psihološki modeli, ki pojasnjujejo kompleksnost delovanja posameznika. Med njimi obstajajo mnoge podobnosti, pa tudi razlike, saj različni modeli postavljajo v ospredje različne dejavnike vedenja. V tem prispevku se bom pri odgovoru na vprašanje o vzvodih ravnanja in odločanja profesionalnega delavca v konkretni situaciji oprla na nekatere kognitivno-psihološke modele, tj. tiste razlage, ki razlike v doživljanju in ravnanju med ljudmi pojasnjujejo z razlikami v načinih zaznavanja in interpretacije dogajanja oz. z razlikami v procesiranju informacij.

### 2.1 Interpretacija dogajanja kot dejavnik ravnanja

»Ljudje smo bitja interpretacije.«  
(Senge, 2001: 67)

Prvi izmed njih, model krožne emocionalne reakcije (Milivojević, 1999), pojasnjuje, kaj se dogaja v posamezniku od trenutka, ko nek dražljaj (ali kompleksno situacijo) zazna, do trenutka, ko se nanj odzove (slika 1). V tem procesu preide posameznik, hipno ali v daljšem časovnem obdobju, zavedno ali največkrat nezavedno, več faz.

Zaznava dražljaja/situacije predstavlja prvo fazo v procesu. Odzivamo se namreč zgolj na dražljaje in situacije, ki jih zaznamo. Na temelju zaznave nastane *mentalna predstava*, ki vključuje tako

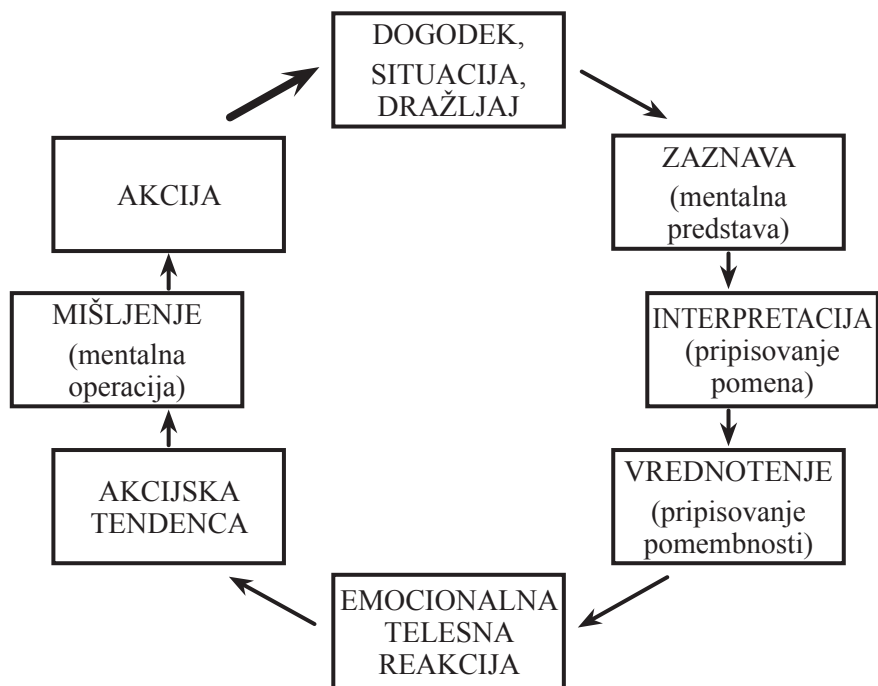
<sup>1</sup> V tem prispevku imam v mislih prvenstveno strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju: učitelje, vzgojitelje, svetovalne delavce, ravnatelje. Primere, ki jih navajam kot ilustracijo, črпам predvsem s področja dela učitelja oz. vzgojitelja.

dražljaj kot celotno realnost, ki spremlja le-tega. Tej predstavi sledi *interpretacija dražljaja/situacije* oz. posameznikov subjektivni, ne vedno ozaveščeni odgovor na vprašanje Kaj se pravzaprav dogaja? oz. Za kaj sploh gre? Interpretaciji dražljaja sledi *vrednotenje pomena* dogodka/situacije: Ali je to, kar se dogaja, zame pomembno?, ki skupaj z interpretacijo sproža fiziološke odzive v posamezniku, ki so kakovostno raznoliki in se na ravni doživljanja odrazijo v subjektivnem doživetju konkretne emocije (npr. jeze, strahu, veselja), odvisno od vsebine prvih treh faz.

Od interpretacije in vrednotenja pomembnosti dogodka/situacije oz. dražljaja je torej odvisen *čustven odziv*, pa tudi *akcijska tendenca* (Naj se odzovem?), *mišljenje*, ki sledi (Kaj bi bilo smiselno storiti? Kako se bom odzval?), ter *dejanska akcija strokovnega delavca* (odziv v situaciji, ravnanje).

*Slika 1: Model krožne emocionalne reakcije (KER-model; Milivojević, 1999: 38).*

### **Kaj se dogaja v strokovnem delavcu od trenutka zaznave dogodka/situacije do odziva nanj?**



Ključna dejavnika doživljanja in ravnanja v situaciji v tem modelu sta torej *interpretacija* oz. način, na katerega si strokovni delavec razlaga dogodek/situacijo/dražljaj, in *vrednotenje tega dogodka* oz. pomembnost dogodka zanj, ki pa sta popolnoma subjektivni kategoriji. Isti dražljaj namreč različni ljudje interpretiramo in vrednotimo povsem različno. Temeljna vprašanja, ki v tem modelu ostajajo odprta, pa se glasijo: Kaj je tisto, kar določa interpretacijo/razlago posameznega dražljaja (vedenja, dogodka, situacije, zahteve itd.)? Od česa je interpretacija odvisna? Kaj vse vpliva na zaznavo oz. oblikovanje mentalne predstave o dogajanju? Kateri dejavniki pa usmerjajo vrednotenje dogajanja? Na ta vprašanja odgovarjajo drugi psihološki modeli, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, sedaj pa le kratek odgovor: tako na zaznavo kot na interpretacijo vplivajo prepričanja oz. mentalni modeli strokovnega delavca, njegova stališča, znanje, izkušnje, pričakovanja in vnaprejšnje sodbe. Vrednotenje pa pogojuje individualni vrednotni sistem, pa tudi aktualne potrebe posameznika.

## **2.2 Mentalni modeli/prepričanja/predpostavke strokovnega delavca kot pomemben dejavnik doživljanja in ravnanja**

Mentalni modeli, prepričanja in predpostavke so sorodni koncepti, saj se nanašajo na kognitivne strukture posameznika. Koncept mentalnih modelov uvaja Senge (1993, 2001) in ga opredeljuje kot »podobe, predpostavke in zgodbe, ki jih nosimo v sebi, o sebi, drugih ljudeh, institucijah in vsakem vidiku sveta. Te podobe vplivajo na naše vedenje in stališča. Običajno so skriti in obstajajo zunaj zavesti, zato so pogosto nepreverjeni in neraziskani. Običajno so 'nevidni', dokler nanje ne usmerimo pozornosti« (2001: 67). Koncept prepričanja in predpostavke pa uporabljata npr. Brookfield (1995) ali Schein (2004) in se, podobno kot pojem mentalni modeli, nanaša na ideje, ki jih imamo ljudje o sebi, drugih in svetu sploh, pa tudi o procesih, odnosih in zakonitostih, ki vladajo v svetu. Lahko so preproste generalizacije ali kompleksne teorije. Nekatere so splošno razširjene, v nekem socialnem prostoru pogoste, druge, povsem individualne, pa so rezultat posebne življenjske izkušnje posameznika.

Prepričanja (mentalni modeli) so ključna determinanta

profesionalnega ravnanja in usmerjajo vse doživljanje in izbire strokovnega delavca, saj *sodoločajo njegovo interpretacijo dogajanja* v konkretnem trenutku. Ta prepričanja so bodisi ozaveščena ali pa ne, ostajajo *implicitna*. Lahko so usklajena s sodobnimi koncepti temeljne stroke profesionalnega delavca in vseh strok, ki prispevajo znanja na področju vzgoje in izobraževanja, ali bolj tradicionalna. Nekatera so *racionalna*, ustrezajo resničnosti, so podprta z dokazi oz. se sklicujejo na ustrezne reference (teorije, raziskave), druga so povsem *zdravorazumska*, iracionalna, utemeljena na sicer splošno razširjenih, a neutemeljenih resnicah (npr. Učitelj motivira učence.<sup>2</sup>), ali pa so sklep, izpeljan iz naključne izkušnje profesionalnega delavca (npr. Učitelji z dolgoletnim stažem imamo dober instinkt za to, da presodimo, kaj je za učence dobro in kaj ne.). Zaznava posameznika oz. ocena situacije in ravnanje, ki sledi, bo funkcionalno, če prepričanje ustreza realnosti, in nefunkcionalno, če je le-to iracionalno.

Mnoga prepričanja se oblikujejo na temelju sklepov, ki jih izpeljemo iz svojih opažanj in v kombinaciji s preteklo izkušnjo. Pogosto so skrita, neozaveščena in so prav zato nepreverjena in neraziskana. Schein (2004) jih imenuje *bazične predpostavke*, ker »so s strani članov skupine obravnavane kot dognanja in se o njih ni možno pogajati /...;/ nekdo, ki teh predpostavk nima, je zaznan kot 'tujec', kot 'nor' in je avtomatično odklonjen« (str. 25). Eno takšnih, pogosto neozaveščeno in neprevprašano prepričanje v naši kulturi, je zgoraj že omenjeno *Učitelj motivira učence*.

Brookfield (1995) opredeljuje predpostavke kot »nevprašljiva (taken-for-granted) prepričanja o svetu in našem mestu v njem, ki se zdijo samoumevna, da jih ni treba ubesediti« (str. 2). Ozaveščanje predpostavk je eden največjih intelektualnih izzivov posameznika, saj ga spremlja strah pred odkritjem tega, da so temeljna vodila, ki so usmerjala dotedanje razmišljanje in ravnanje posameznika, nesmiselna in neutemeljena. Avtor razlikuje paradigmatške, predpisovalne in vzročne predpostavke.

---

<sup>2</sup> Ideja o učiteljevi odgovornosti za učenčevo motivacijo je ena splošno razširjenih napačnih predpostavk pripadnikov zahodne kulture. Pojasnilo o tem, kdaj in zakaj je sintagma *Učitelj motivira učence* mit, glej v Rupnik Vec, T. (2004a), kako se spopasti z mitom na individualni ravni pa v Rupnik Vec, T. (2003).

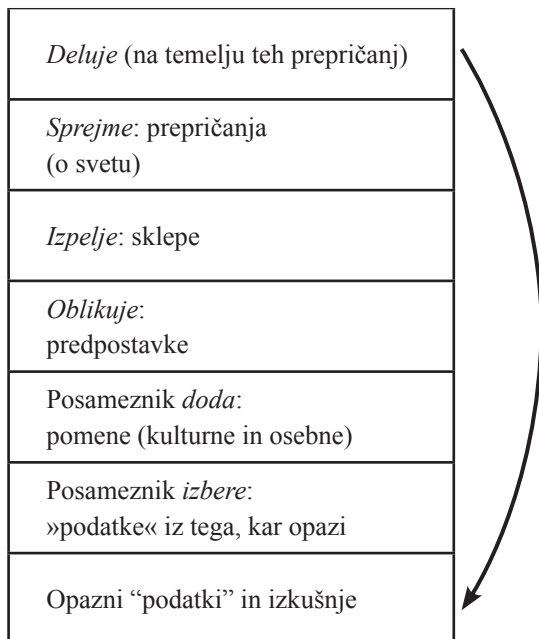
Posameznik najtežje ozavešči *paradigmatske* predpostavke, ki predstavljajo temeljne aksiome, ki jih uporablja, da bi razumel svet, in najtežje podvomi o njih. Pogosto ni pripravljen prepoznati, da so njegove ideje predpostavke, ne objektivno veljavne interpretacije realnosti. Obravnava jih kot dejstva, ki so resnična in jih je pripravljen kritično pretresati šele, ko premaga hude odpore. Sprememba teh predpostavk terja veliko mero nasprotnih dokazov, ko pa se enkrat zgodi, so posledice za življenje posameznika resnično velike. Primera takšnih predpostavk sta npr. *Učitelj/vzgojitelj/starš motivira učence* ali *Čustva so iracionalna in jih ni mogoče nadzirati*.

*Predpisovalne* predpostavke so ideje o tem, kaj bi se v določeni situaciji moralo zgoditi oz. kako naj bi dogodki potekali. Temeljijo na paradigmatskih predpostavkah in predstavljajo njihovo razširitev. Primera predpisovalnih predpostavk, ki izhajata iz zgoraj omenjenih paradigmatskih predpostavk: *Učitelj/vzgojitelj motivira učence* je npr. *Otroke je treba nagrajevati za dobre rezultate*. Paradigmatski predpostavki sta tudi Argyrisovi (2002, glej naprej v besedilu) vodilni spremenljivki: *Nadzoruj dogajanje (npr. potek in namen sestanka)*, *Potisni negativna čustva in Bodi racionalen* ali negacije le-teh: *Podeli moč in spodbujaj svobodno in na informacijah temelječo presojo*, *Izrazi čustva na sprejemljiv način* ter *Izmenjaj veljavne in preverljive informacije*.

*Vzročne* predpostavke pa so ideje o vzročno-posledičnih odnosih v svetu in ideje o tem, kaj je pogoj za spreminjanje procesov. Običajno so oblikovane kot napoved, npr.: *Če bom učenca/gojenca pohvalil, bo tudi v prihodnje motiviran za takšno ravnanje* ali *Če bom imel vse pod nadzorom, se bodo dogodki odvijali v pravo smer*.

Posameznik oblikuje prepričanja na temelju sklepov, ki jih izpelje iz tega, kar opaža, v kombinaciji s preteklo izkušnjo. O njih ne dvomi, ker verjame v naslednje trditve: *Naša prepričanja so resnica. Resnica je nesporna. Prepričanja temeljijo na resničnih podatkih. Podatki, ki jih izberemo, so resnični podatki* (Senge, 2001: 68). Proces oblikovanja prepričanj ponazarja model *mentalne lestve sklepanja* (Senge, prav tam; Schwarz, 2005).



*Slika 2: Lestev sklepanja (Senge, 2001: 71).*

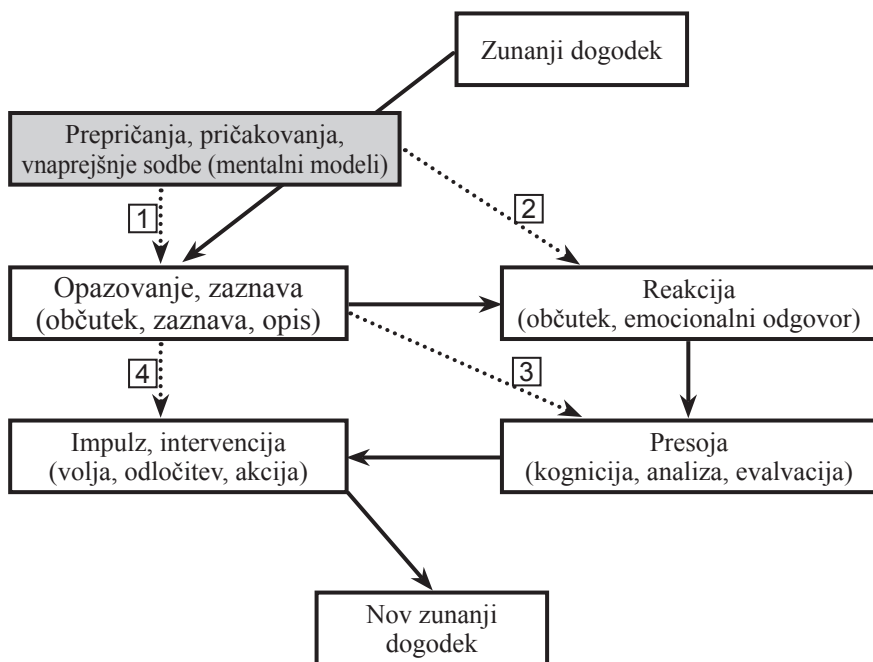
Posameznik zaznava okolje selektivno. Zazna in zapomni si zgolj del podatkov, tiste, ki podpirajo njegove obstoječe mentalne modele oz. prepričanja. Zaznane podatke osmisli oz. jim doda pomen, ki je subjektivno in kulturno določen. Na temelju le-teh oblikuje predpostavke in izvaja sklepe, le-te pa privzame oz. sprejme kot nesporna prepričanja, ki odražajo resničnost in ki v nadaljevanju usmerjajo njegovo ravnanje ter v povratni zvezi vplivajo selektivno na nadaljnji proces zaznavanja. Vsaka raven na lestvi predstavlja višjo raven abstrakcije, oddaljevanje od dejstev, dodajanje pomenov in s tem pogosto izkrivljanje resničnosti. Proces se odvija hitro, hkrati pa se zdi vsak korak logična posledica predhodnega, tako da se posameznik izkrivljanja realnosti pogosto niti ne zaveda. Bistveno sporočilo modela je, da je posameznik v zaznavnem procesu kreativen, rezultat tega pa so mentalne konstrukcije, ki realnosti dodajajo subjektivne pomene.

Vpliv prepričanj (v Sengejevi dikciji mentalnih modelov) na posameznikovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje ponazarjajo poleg Sengejevega, ki pojasnjuje njihov nastanek, tudi drugi



modeli. Poglejmo npr. ORJI-cikel (Schein, 1998: 93), ki prikazuje intrapsihične procese, ki potekajo v učitelju od trenutka, ko je soočen z dražljajem oz. situacijo, ki terja njegovo akcijo, do izbrane intervencije (slika 3). Oba modela dopolnjujeta Milivojevičev model. Sengejev izpostavlja obstoječa prepričanja kot selektivni dejavnik zaznave situacije in detajlno pojasnjuje, kako jih posameznik konstruira, Scheinov model pa izpostavlja prepričanja kot temeljno determinanto presoje (interpretacije) situacije, pa tudi že same zaznave in emocionalnega odgovora na dogajanje.

Slika 3: Intrapsihični procesi: ORJI-cikel (Schein, 1998: 93).

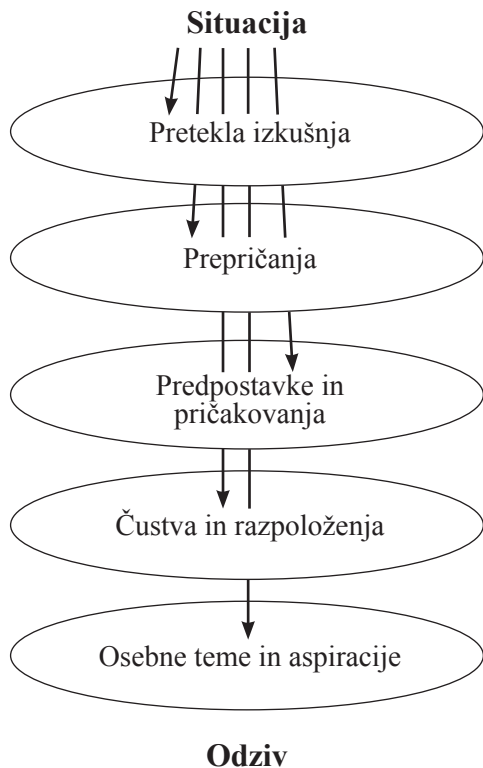


Kaj se torej (po tem modelu) dogaja v strokovnem delavcu, v konkretni situaciji (npr. dogodek v razredu, vedenje učenca, potreba po obravnavi neke snovi, ravnateljeva zahteva), preden se nanjo odzove? Situacijo najprej (1) zazna oz. jo opazuje (O – observation), nato (2) se nanjo odzove emocionalno (R – emotional reaction), (3) na temelju zaznave in lastnega doživljanja situacijo analizira, predeluje in presoja (J – judgement), nato pa (4) se nanjo odzove oz. intervenira z namenom, da bi povzročil želeno spremembo (I – intervene). Na

njegovo zaznavo in presojo pa bistveno vplivajo njegova prepričanja oz. predpostavke, ki jih obravnava kot nesporne, pričakovanja, tudi predsodki.<sup>3</sup> Le-ti predstavljajo *filter že na ravni zaznave* situacije, ki nikoli ni povsem natančna, saj je naš nevronske sistem proaktiven: programiran skozi preteklo izkušnjo, zato aktivno preceja podatke, ki prihajajo skozi čutila. Jih osmišlja, vrednoti in pri tem nemalokrat prikroji, izkrivi, popači. »Vidimo in slišimo bolj ali manj to, kar pričakujemo ali predvidevamo, ob tem pa spregledamo veliko količino potencialno dostopnih informacij, ki niso v skladu s pričakovanji, prepričanji in vnaprej ustvarjenimi sodbami.« (Prav tam: 87.)

Še natančneje filtre, ki vplivajo na zaznavo oz. interpretacijo situacije in sodoločajo posameznikov odziv, prikaže Larriveejeva (2000: 300).

Slika 4: Osebni filtrirni sistem (Larrivee, 2000: 300)



<sup>3</sup> Predsodki so logično neutemeljena, emocionalno nabita in na spreminjanje izjemno odporna prepričanja.

Tudi ta avtorica poudarja, da je naš odziv odvisen od filtrirnega sistema, skozi katerega prehaja informacija. Vsaka raven filtra deluje tako, da izloči nekaj potencialnih odzivov v situaciji, druge pa prepusti. Tako lahko naše pretekle izkušnje, prepričanja in predpostavke, pričakovanja, čustva itd. delujejo omejujoče na repertoar odzivov, ki jih imamo v nekem trenutku na voljo, ali pa ga razširjajo in bogatijo. Potencialno lahko predstavljajo vir konstruktivnega in učinkovitega odzivanja na dogajanje v razredu ali pa so vir nefunkcionalnih in neustreznih odzivov na vedenje učencev. Poglejmo na primeru: učitelj, ki ima izkušnjo, da nek učenec pri njegovih urah prizadevno dela (filter: pretekla izkušnja), in zato verjame, da mu je njegov predmet všeč (filter: prepričanje), priložnostno neodzivnost učenca ovrednoti kot “slučaj”, kar mu omogoča strpen odziv v situaciji, ko je dobro razpoložen (filter: čustva in razpoloženja). Bolj nestrpno pa se bo na neprizadevnost istega učenca odzval takrat, kadar bo – zaradi povsem drugih okoliščin – slabše razpoložen.

Na najnižji ravni reagiramo refleksno, brez da bi razmišljali (npr. odmik roke od vroče peči). Refleksna reakcija je namreč avtomatični odziv organizma na dogodek, v katerega se procesi razmišljanja ne vključijo. Učitelji pogosto, pravi avtorica, reagirajo avtomatično na učenčevo moteče vedenje. Največkrat so avtomatične reakcije nestrpne in nespoštljive in take pogosto potencirajo negativen odziv učencev. Zato je izjemno pomembno, da ozaveščamo filtre, ki nam preprečujejo ustrežnejše reagiranje, da upočasnimo miselni proces, ki se dogaja med dogodkom in odzivom, ga ozavestimo, preiščemo razloge za raznovrstne možne odzive in se odločimo za najbolj ustreznega.

Omeniti pa moramo še enega avtorja, ki v svojih besedilih razpravlja o tem, kateri dejavniki uravnavajo naše ravnanje. Argyris (1976, 1995, 2002) imenuje sklope predpostavk, ki uravnavajo naše ravnanje, *akcijske teorije*. Le-te nas “obveščajo” o tem, katere strategije naj uporabimo, da bomo dosegli cilj. Naše akcijske teorije uravnava serija vrednot, ki pogojujejo uporabo določenih strategij. Argyris je v svojih številnih raziskavah, ki jih je s sodelavci izvajal v zadnjih tridesetih letih, ugotovil, da imamo ljudje dve vrsti akcijskih teorij: teorije, ki jih *zagovarjamo* (esposed theories), in teorije, po katerih *ravnamo* (theory-in-use oz. teorija v uporabi). To, kar je bilo zanj in sodelavce največje presenečenje

in pomembna ugotovitev, je, da se teorije, ki jih zagovarjamo, bistveno razlikujejo od teorij, po katerih ravnamo, hkrati pa se tega razkoraka ne zavedamo. Drugo pomembno spoznanje pa je, da so teorije, ki jih zagovarjamo, strašansko raznolike, teorije v uporabi pa ne izkazujejo velike variabilnosti.

Najpogostejšo teorijo v uporabi je Argyris (2002) poimenoval *Model I*, prikazan v sliki 5. Značilna je za ljudi vseh ras, spolov, starosti, izobrazbe itd. in je zelo razširjena.

Model I teorije-v-uporabi obsega štiri vodilne spremenljivke (v Brookfieldovi dikciji predpisovalne predpostavke): (a) enosmerno nadzoruj dogajanje, (b) prizadevaj si za zmago, izogibaj se izgubi, (c) potisni negativna čustva in (d) deluj racionalno.

Posameznik s to teorijo v uporabi izbira v najraznovrstnejših situacijah strategije, ki mu omogočajo, da zadosti tem vrednotam, tj. da ohranja svojo pozicijo, svoje sklepe in presoje. To mu preprečuje, da bi svoja opažanja in sklepe preverjal, da bi o njih svobodno razpravljaj z drugimi. Rezultat tovrstnega ravnanja je obrambno ravnanje, nerazumevanje, samoizpolnjevanje, samodokazovanje in zapiranje pred drugimi.

Zahteva obrambno zaključevanje, posameznik svojih miselnih procesov ne razkriva drugim, saj bi tako izgubil nadzor. Preverjanje lastnih trditev ni objektivno, saj posameznik v procesu samoobrambe izkrivlja stvarnost, zaznava selektivno, iz okolja izlušči zgolj to, kar je v prid njegovi že oblikovani poziciji, spregleda pa dejstva, ki njegovo stališče izpodbijajo. Obrambni mehanizmi mu onemogočajo prevpraševanje lastnih stališč.

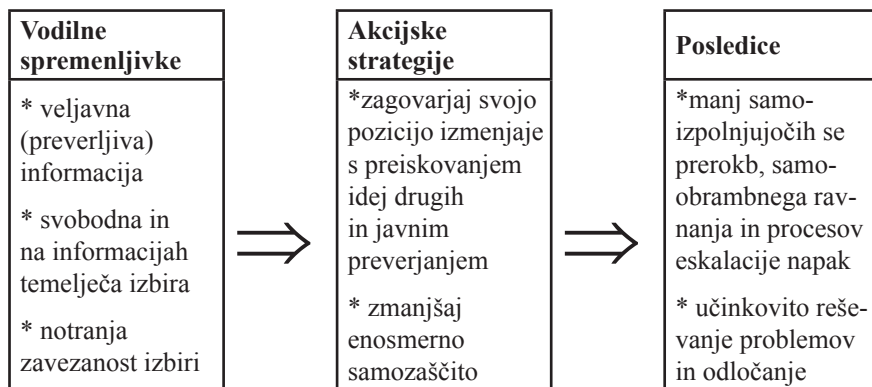
Slika 5: Model I teorije-v-uporabi (Argyris, 2002: 213)



*Model II teorija-v-uporabi* je redkejši, da se posameznik premakne iz modela I, pa je potreben velik napor. Temeljne vrednote posameznika z modelom II teorije-v-uporabi so (slika 6): (a) izmenjaj vse veljavne informacije, (b) svobodno se odloči na temelju izčrpane informiranosti o vseh vidikih problema; dopusti tudi drugim, (c) skrbno spremljanj in uravnavaj implementacije.

Najpogostejše ravnanje, ki ga narekuje ta teorija, je preiskovanje in vrednotenje. Posameznik svobodno razpravlja o tem, kako je oblikoval posamezni sklep, kaj ga podpira, tudi kateri podatki morda niso v njegov prid. Svoja stališča nenehno preverja v dialogu z drugimi, jih vrednoti, po potrebi tudi spreminja. Isto dopušča sogovorniku v dialogu. Posameznik s to teorijo-v-uporabi je naravn na učenje in samo spreminjanje.

Slika 6: Model II teorije-v-uporabi (Argyris, 2002: 214)

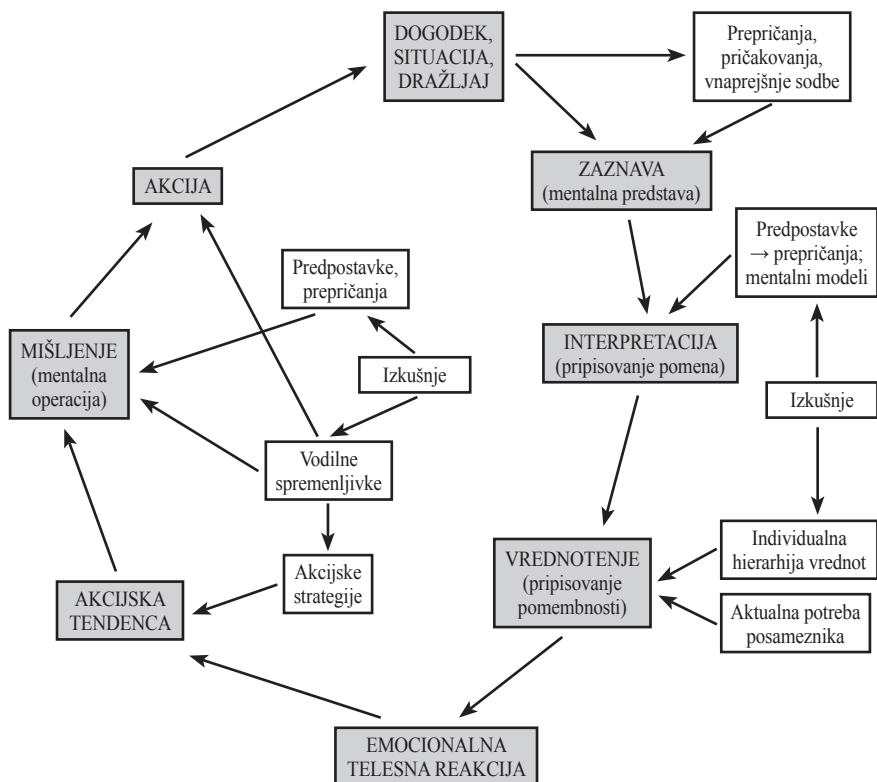


Pomik v smeri modela II pomeni razvoj. Pomeni pomik v smeri bolj odprtega in razmišljujočega delovanja v svetu, tudi bolj strpnega do sprva tujih idej, ki lahko v procesu poglobljenega premišljevanja kasneje postanejo naše. Za strokovnega delavca (npr. učitelja ali vzgojitelja) je pomembno, da v dialogu s klienti (učenci) deluje s pozicije modela II, odprto, nanje naravnano, pa tudi v "dialogu" z avtorji, katerih ugotovitve pri svojem delu uporablja ali jih posreduje dalje. Tako postaja kritični mislec, ki preverja ideje, preden jih udejanja, jih nenehno nadgrajuje in s tem ohranja intelektualno živahnost. S tem predstavlja odličen model naravnosti na spoznavanje in razvoj tudi za svoje kliente (učence, gojence, sodelavce).

## 2.3 Integrativni model dejavnikov doživljanja in ravnanja v situaciji

V besedilu zgoraj smo predstavili raznovrstne modele, ki skušajo odgovoriti na vprašanje, kateri dejavniki oz. intrapsihični procesi posredujejo med dražljajem in reakcijo posameznika nanj. Posamezni modeli poudarjajo posamezne dejavnike, zato na vprašanje odgovarjajo parcialno. Da bi presegli stanje, predlagamo integracijo idej omenjenih avtorjev v enovit model, ki smo ga poimenovali integrativni model, ki bo bolj celovito predstavil posredujoče spremenljivke (intrapsihične procese) med dogajanjem v okolju in posameznikovim odzivanjem na to dogajanje. Izhodišče tega modela predstavlja Milivojevičev (1999) KER-model, ki smo ga nadgradili s Scheinovimi (1998) in Sengejevimi (2001) idejami ter idejami Larriveejeve (2000).

Slika 7: Integrativni model dejavnikov doživljanja in odločanja



Tako smo v modelu opozorili, da je proces zaznavanja selektiven, filter selekcije pa predstavljajo prepričanja, pričakovanja in vnaprejšnje sodbe, relevantne za situacijo. Tako npr. posameznik že na ravni zaznave (nezavedno) spregleda dražljaje ali vidike dogajanja, ki niso v skladu z njegovimi prepričanji ali sodbami (Schein, 1998).

Dražljaje, ki jih posameznik zazna, interpretira. Proces interpretacije pa ni naključen, pač pa nanj vplivajo predpostavke oz. prepričanja, ki se izoblikujejo na temelju izkušenj (Senge, 2001), pojmovanih v najširšem pomenu, bodisi kot obstoječe znanje ali posamezna konkretna izkušnja oz. opažanje posameznika.

Naslednji odločujoči korak, ki vpliva na doživljanje, pa je vrednotenje pomembnosti, ki ga determinira posameznikov individualni vrednotni sistem, in aktualne nezadovoljene potrebe posameznika (Musek, 1993).

Interpretaciji in ovrednotenju situacije sledi odziv tudi na ravni doživljanja ter tendenca k odzivu na dogajanje, na katero vplivajo že obstoječe, preizkušene, znane akcijske strategije, ki pa izhajajo iz preteklih izkušenj in osvojene filozofije ter predpostavk o temeljnih principih delovanja (ki jih Argyris (2002) imenuje vodilne spremenljivke), le-te pa vplivajo tudi neposredno na akcijo, kadar je ta avtomatizirana in ni skrbno premišljena. Tudi v primeru premišljene akcije na sklepe vplivajo predpostavke in prepričanja, nastali skozi posameznikove osebne zgodovine na temelju izkušenj.

## **2.4 Spreminjanje mentalnih modelov/pojmovanj strokovnih delavcev – realna sprememba**

Da bi spremenil svoje doživljanje in ravnanje, mora profesionalni delavec spremeniti prepričanja/mentalne modele, ki so v temelju le-tega. Spreminjanje prepričanj pa ni dogodek, je dolgotrajen *proces* ali kot pravi Kolb (1984: 38): »Učenje je proces, v katerem se znanje /mentalni modeli, op. avt./ ustvarja skozi transformacijo izkušnje« in je zanj značilno (str. 25–38):

1. Učenje je smiselno razumeti kot proces, ne kot izid: posameznik nepretrgoma oblikuje pojme (mentalne modele, op. avt.) iz izkušnje in jih na osnovi le-te neprestano spreminja. Izidi učenja »predstavljajo le historični zapis, ne znanja prihodnosti« (str. 26).

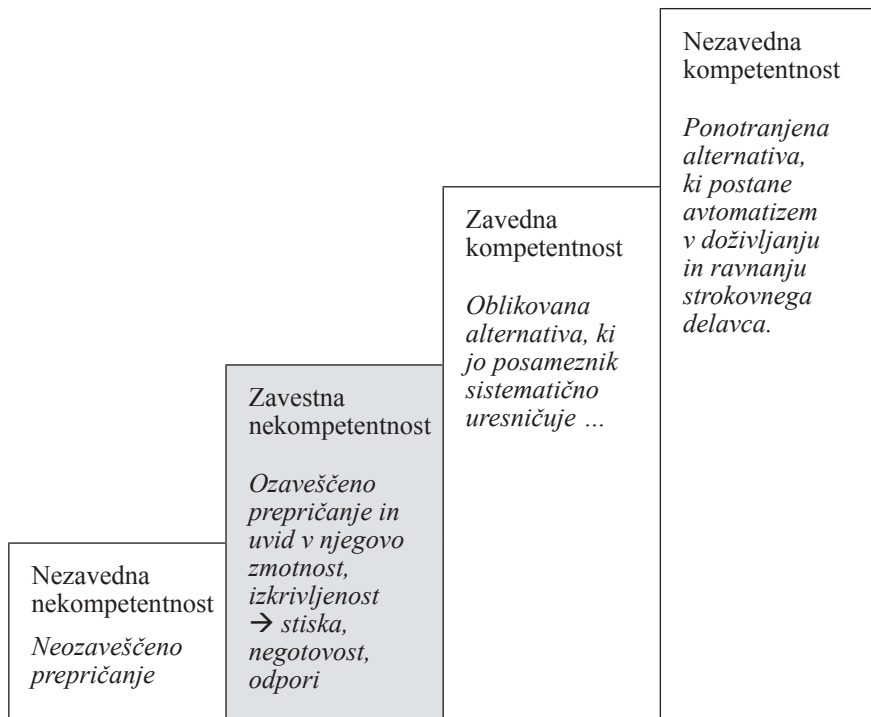


2. Učenje je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji: znanje kontinuirano nastaja in se preverja v izkušnji učečega.
3. Proces učenja zahteva neprestano razreševanje konflikta med dialektično nasprotnimi načini prilagajanja na realnost: konkretno izkušnjo in abstraktno konceptualizacijo, opazovanjem in akcijo.
4. Učenje je celosten proces prilagajanja na realnost.
5. Učenje vključuje transakcije med osebo in okoljem.
6. Učenje je proces ustvarjanja znanja.

Nekateri mentalni modeli so samooblikujoča se prepričanja, ki so v glavnem nepreverjena. Posebna težava je v tem, da so mnogi nezavedni ali le delno zavedni, hkrati pa delujejo kot nevprašljive in nepreverjene predpostavke, na temelju katerih izvajamo nadaljnje sklepe.

Slika 8 prikazuje preprost model, ki pojasnjuje proces razvoja posamezne spretnosti ali kompetence strokovnega delavca in vključuje tako znanje v ožjem pomenu, torej koncepte, prepričanja, predpostavke (mentalni modeli o "kaj") kot tudi postopke in tehnike (mentalni modeli o "kako"), znanje o okoliščinah primernosti uporabe postopkov (mentalni modeli o "kdaj") ter vrednote (mentalni modeli o tem, kaj je pomembno in kaj ne). V določenem trenutku sploh ni nujno, da se strokovni delavec zaveda določenega vidika lastne nekompetentnosti, ki jo – ponovno izpostavljam – v tem kontekstu razumemo zelo široko, tudi kot nekompetentno (torej neutemeljeno, nerazumno, zmotno, izkrivljeno) prepričanje ali predpostavko. Večina predpostavk je sploh takšnih, kot trdijo avtorji (npr. Schein, 1998, 2004; Senge, 1993, 2001) in je razvidno iz besedila zgoraj. Zato jih mora strokovni delavec najprej ozavestiti in o njih podvomiti: uvideti njihovo iracionalnost, neutemeljenost ali dvomljivo utemeljenost.

Slika 8: Razvoj kompetentnosti



Faza zavestne nekompetentnosti je faza stiske, negotovosti in odporov, ki so rezultat soočenja z lastno “pomanjkljivostjo”, soočanja z novim in neznanim ter z naporom, ki ga je treba vložiti, da bi posameznik stanje presegel. Iz faze zavestne nekompetentnosti oz. zavesti, da naše ravnanje uravnavajo prepričanja in predpostavke, ki niso funkcionalna in ne ustrezajo realnosti, preide posameznik v fazo zavedne kompetentnosti, ko oblikuje ustrezno alternativo, ki pa še ni avtomatizirana. Zato, da novo prepričanje “živi”, mora vlagati energijo in napor, si prizadevati, da se odrazi v njegovem doživljanju in ravnanju. Na najvišji ravni pa novo znanje ponotranji, postane avtomatizirano in oživljeno v ravnanju, ne da bi si za to moral zavestno prizadevati.

Proces spreminjanja mentalnih modelov, ki smo ga pravkar ponazorili s primerom zgoraj, pojasnjuje tudi Larrivejeva (2000: 305):

1) *eksploracija*, ki jo zaznamuje spraševanje, izziv in želja po spremembi,

- 2) *boj*, ki ga označuje notranji konflikt, negotovost, odstopanje od znanega, kaos, in
- 3) *spremenjeni pogled*, ki ga označujejo pomirjenost, novo osebno odkritje in nova praksa.

Temeljno vprašanje pa se glasi: Kako poteka proces preko treh opisanih stopenj ali prej opisanih stopničk? Kaj ga spodbuja? Katere strategije ga pospešujejo?

Strategije, ki mu omogočajo prehod teh faz, so naslednje:<sup>4</sup>

- pisanje dnevnika
- vzajemno kritično prijateljevanje
- vzajemne vrstniške hospitacije
- akcijsko raziskovanje
- oblikovanje portfolia
- procesi sodelovalnega raziskovanja šolske stvarnosti, ki so sestavina raznovrstnih modelov samoevalvacije šole
- supervizija
- reflektivni coaching
- razvoj organizacij

Proces, ki je v temelju teh strategij, je *kritična refleksija strokovnega delavca*. Kritična refleksija, ki omogoča realno spremembo v ravnanju učitelja, je v temelju mnogih pristopov, katerih globalni cilj je profesionalna rast posameznika. Mednje sodijo: akcijsko raziskovanje (npr. Carro Bruce, 2000), učenje na primerih (npr. Holen, 2000), razvojni portfolio (Sentočnik, 1999), vzajemno sodelovalno raziskovanje šolske stvarnosti (npr. Hargreaves in Hopkins, 2001), pa tudi modeli, ki jih lahko spodbudijo, vodijo in usmerjajo zgolj zunanji, za to posebej usposobljeni spodbujevalci sprememb: supervizija (npr. Kobolt in Žorga, 1999), reflektivni

---

<sup>4</sup> Opisani procesi niso povsem neodvisni. Tako je lahko kritično prijateljevanje ali pisanje dnevnika sestavni del oblikovanja portfolia ali akcijskega raziskovanja. Reflektivni zapisi po srečanjih so sestavni del supervizije. Itd. Dejavnosti, zapisane v oklepajih (supervizija, reflektivni coaching in razvoj organizacij), so tiste, ki predpostavljajo sodelovanje zunanjega strokovnjaka, zagotavljajo pa najbolj intenziven proces spreminjanja in profesionalne rasti posameznika in/ali organizacije. Več o superviziji glejte v Kobolt in Žorga (1999), Žorga, ur. (2002), Kobolt, ur. (2002) ali v Rupnik Vec (2003, 2004b).

coaching<sup>5</sup> (npr. Basile, Olson in Nathenson-Mejia 2003), razvoj organizacij (npr. Schein, 2004) in drugi v literaturi opisani pristopi.

## **3 Kritična refleksija – proces, ki omogoča ozaveščanje in spreminjanje mentalnih modelov**

### **3.1 Kaj je kritična refleksija?**

Ko postane strokovni delavec reflektirajoči (razmišljujoči) praktik, preseže razmišljanje o vsebini, tehnikah in metodah svojega dela, o posameznih intervencijah. Svojo pozornost usmeri prvenstveno v dejavnike, ki odločilno vplivajo na njegovo celokupno doživljanje, odločanje in ravnanje v najrazličnejših profesionalnih situacijah: v lastne sisteme prepričanj, predpostavk in vrednot, v lastno filozofijo svojega profesionalnega delovanja (npr. svetovanja, poučevanja, vodenja itd.), v lastne mentalne modele.

Razvijati se kot reflektirajoči praktik pomeni spraševati se:

- Kaj pomeni ta odziv klienta (npr. učenca, učitelja, sodelavca)? Kaj mi sporoča? Kako razumem njegovo ravnanje? Bi ga lahko razumel še kako drugače? Katere so še možne razlage tega ravnanja (dogodka, situacije)?
- Kaj ob tem učencu doživljam? Kako klient doživlja mene? Kakšen odnos bi želel imeti z njim? Kako si želim, da bi v odnosu do mene ravnal? Kako sam prispevam k temu, kar se dogaja med nama?
- Kaj je meni (npr. učitelju) v tej situaciji pomembno? Kaj pa je pomembno mojim učencem? Kako prispevam k temu, kar se dogaja v razredu (v tem trenutku, v odnosu s tem učencem ...)? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljala in ravnala drugače?
- Kakšen učinek naj imajo moje intervencije na kliente? Za kaj si je vredno prizadevati?
- Zakaj sem izbrala prav to metodo, in ne katere druge? Kaj želim

---

<sup>5</sup> V slovenski strokovni literaturi se izraz coaching trenutno še ne prevaja, pomeni pa sistematično vodenje (training) osebe na nekem profesionalnem področju, nekje na kontinuumu med refleksijo in poučevanjem.

s to metodo doseči? Kako bom ugotovila, ali sem s to metodo resnično dosegla vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za doseg te ciljev?

- Zakaj sem se na to reakcijo klienta odzvala na ta način? Kako bi še lahko ravnala v tej situaciji in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos s tem klientom? Itd.

Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij. Pomeni učiti se »helikopterskega pogleda« (van der Zijpp, po Kobolt in Žorga, 1999) oz. pogleda z razdalje na lastno ravnanje, ki »omogoča drugačno, novo zaznavanje in razumevanje dogodkov« (13).

Učiti se samorefleksije omogoča strokovnemu delavcu, da spozna, da njegova zaznava ni nikoli objektivna, je le interpretacija, razlaga, ki gre skozi filter obstoječih prepričanj, pričakovanj in želja. Spozna, da je interpretacija vedno subjektivna, da je le eden možnih pogledov, hipoteza, ki bi jo moral "preveriti". V procesu kritične refleksije spoznava, da je pomen, ki ga pripiše določeni situaciji, zgolj *razlaga, filtrirana* skozi sito naše pretekle izkušnje in aktualnih emocionalnih stanj, ki *ni nujno točna in popolna, lahko je pomanjkljiva, zmotna ali izkrivljena* (kot smo pojasnili v prvem poglavju tega besedila s tremi teoretskimi modeli).

Skozi samorefleksijo torej ozavešča filtre oz. prepričanja, oblikovana v preteklosti, ki sooblikujejo njegovo zaznavo v sedanosti in prek odziva, ki je posledica trenutne zaznave, vplivajo na prihodnost. To pa je prvi korak na poti k preverjanju njihove resničnosti in funkcionalnosti.

Ilustracijo pravkar omenjenega lahko predstavlja Joharijevo okno (po Schein, 1998: 127), model, ki ponazarja različne dele osebnosti, s katerimi posameznik vstopa v interakcijo (slika 9). Desni stolpec (polje 1 in 3) predstavlja del osebnosti (razmišljanje, čustvovanje, ravnanje), ki je *izpostavljen drugim*, levi stolpec (polje 2 in 4) pa del osebnosti, ki je *drugim prikrit*. Vrstici prikazujeta področja osebnosti, ki so osebi sami znana, dostopna, ki se jih posameznik *zaveda* (zgornja vrstica), oz. dele osebnosti, ki *niso ozaveščeni* (spodnja vrstica). S kombinacijo obeh dimenzij nastanejo štiri področja osebnosti: polje 1 prikazuje '*javni jaz*' (open self) oz. tiste dele sebe, ki se jih posameznik zaveda in jih je pripravljen deliti z drugimi.

Polje 2 predstavlja 'skriti jaz', tj. misli, spomine, čustva, ravnanje ..., ki so prezentni zgolj osebi sami in jih z drugimi ni pripravljena deliti (concealed oz. hidden self). Polje 3 predstavlja *slepo pego* (blind self), tj. tiste dele osebnosti, ki jih posameznik potisne iz zavesti, zanika, a jih s svojim celotnim vedenjem sporoča drugim. Polje 4 pa zajema nezavedne vsebine in impulze, nepreizkušene veščine in potenciale, ki so prikriti tako osebi sami kot drugim: 'neznani jaz'. Polje 3 in 4 sta tudi polji temeljnih prepričanj in predpostavk.

Slika 9: Joharijevo okno (prir. po Schein, 1998)

		Drugim	
		neznano	znano
Meni	znano	2 Skriti jaz	1 Javni jaz
	neznano	4 Neznani jaz	3 Slepa pega

Ljudje se razlikujemo po velikostnih razmerjih posameznih delov osebnosti. Refleksija omogoča strokovnemu delavcu, da širi polje zavedanja lastnega razmišljanja in doživljanja (meni znano). Dragocena so lahko spoznanja in uvidi, ki jih doživlja v dialogu z drugimi, ko preiskuje vplive svojega ravnanja na doživljanje in ravnanje drugih, npr. v skupini, v dialogu s kritičnim prijateljem ali kadar načrtno in sistematično z ustrezno metodologijo (vprašalniki, intervjuji) zbira podatke o tem, kako ga zaznavajo in doživljajo drugi.

V dikciji Scheinovega ORJI-cikla bi lahko rekli, da je temeljni cilj kritične refleksije to, da se posameznik nauči razlikovati zaznave, reakcije, presoje in impulze za ravnanje ter identificirati zmote, ki izkrivljajo uravnavanje vsakega teh procesov. V terminologiji Sengejevega modela lestev sklepanja pa je temeljni cilj kritične refleksije preverjati utemeljenost predpostavk, sklepov in prepričanj oz. preverjati podatke, na katerih posameznik utemeljuje svoje ideje na različnih ravneh abstrakcije, ki ustrezajo različnim ravnam na lestvi sklepanja. V ta namen se strokovni delavec nenehno sprašuje: »Katera dejstva so v temelju te trditve? Kaj sem pravzaprav videl in slišal in kako sem na temelju tega izpeljal ta sklep? Ali se vsi strinjajo, kaj v tej situaciji so podatki? Ali lahko pojasnim svoj proces sklepanja? Kako sem od teh

podatkov prišel do tega sklepa?» (Senge, 2001: 70–71.)

Korn (2002, po Buskist in sod., 2005: 118–119) predlaga, da učitelj oblikuje izjavo o lastni filozofiji poučevanja<sup>6</sup> oz. če idejo prevzamemo v širšem kontekstu, da strokovni delavec oblikuje izjavo o *lastni filozofiji strokovnega delovanja*. Ta obsega njegov vsesplošni cilj strokovnega delovanja, njegove osebne vrednote, ki tvorijo okvir doseganja teh ciljev, opis metod, ki jih uporablja, načine vrednotenja lastnega napredka in napredka klientov ter standarde kakovosti lastnega dela. Oblikovanje in razvoj izjave o lastni filozofiji strokovnega delovanja, usmerjajo naslednja vprašanja: Zakaj opravljam ta poklic? Kaj je moje poslanstvo? Kaj v zvezi z mojim delom mi je v veselje, kaj občutim kot nagrado? Kateri so temeljni principi mojega profesionalnega delovanja? Kateri so moji standardi oz. kriteriji kakovosti lastnega delovanja? V čem se moje strokovno delovanje razlikuje od strokovnega ravnanja kolegov? Kako vzpostavljam odnose s svojimi klienti? Kakšna so moja pričakovanja v zvezi z dosežki mojih klientov? Kaj želim, da moji klienti dosežejo? Kakšne so okoliščine, v katerih opravljam svoje delo? Katere cilje načrtno zasledujem in zakaj? Kako presojam, ali sem uresničila svoje cilje? Strokovni delavec lahko lastno filozofijo nenehno razvija, jo nadgrajuje v procesu nepretrganega vrednotenja in refleksije lastne poklicne poti.

Brookfield (1995) navaja šest razlogov za učenje kritične refleksije:

1. Posamezniku omogoča na informacijah temelječo dejavnost (informed action). Na informacijah temelječa dejavnost je tista, ki jo posameznik zmore *pojasniti* in *utemeljiti* sebi in drugim in ki z veliko verjetnostjo dosega želene učinke.
2. Strokovnemu delavcu omogoča, da oblikuje logični temelj lastne prakse. Strokovni delavec, ki ve, zakaj verjame v to, kar verjame, deluje s pozicije informirane zavezanosti ideji, kar vzbuja tako pri kolegih kot pri klientih občutek zaupanja. Sposobnost jasnega utemeljevanja lastne pozicije je ključni dejavnik, ki vpliva na zaznavo verodostojnosti strokovnega delavca s strani klientov. Ozaveščanje in sistematično razvijanje lastne filozofije profesionalnega delovanja, ki smo jo opisali v tem odstavku,

---

<sup>6</sup> Več o pomenu razmišljanja o lastni filozofiji poučevanja v kontekstu razvijanja večšin kritičnega mišljenja glejte v Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006).



lahko predstavlja en način oblikovanja logičnega temelja lastnega delovanja.

3. Kritična refleksija omogoča strokovnemu delavcu, da se izogne samookrivljanju (self-laceration) in občutku nekompetentnosti, kadar je soočen z učencem/gojencem, ki se ne uči, ki se vede sovražno ali izraža druga nezaželena vedenja, saj v tem procesu jasno razmejuje odgovornost za doživljanje in ravnanje vseh vpletenih. Sistematično preiskovanje tega, kako klient doživlja situacijo (učenje, bivanje v zavodu itd.), mu omogoča vpogled v množstvo dejavnikov, ki prispevajo k učenčevemu upiranju. Zato strokovni delavec ne zaide v skušnjava, da bi kot vzrok nesodelovanja ali sovražnosti učenca/gojenca doživljal sebe.
4. Kritična refleksija omogoča obvladovanje emocij, saj je proces usmerjen na ozaveščanje emocij in preverjanje njihove funkcionalnosti v situaciji ter v ozaveščanje predpostavk, na katerih so utemeljene. Potencialna neutemeljenost temeljnih predpostavk pomeni neutemeljenost emocij, ki iz njih izhajajo. Z ozaveščanjem le-tega strokovni delavec lažje uravnava svoje čustvovanje.
5. Kritična refleksija poživlja delo z učenci/gojenci. Kritično razmišljujoči učitelj/vzgojitelj, tj. tisti, ki razgali proces svojega mišljenja, ki javno razpravlja o lastnih prepričanjih in predpostavkah ter drugim omogoči, da o njih razpravljajo, predstavlja kakovosten model učinkovitega in kritičnega mišljenja učencem/gojencem. S tem, ko odprto preiskuje lastno pozicijo, ustvarja pozitivno ozračje, ki spodbuja tveganje, dovoljuje napake in omogoča spreminjanje.
6. Kritična refleksija povečuje demokratično zaupanje. Strokovni delavec, ki je več kritične samorefleksije, pozna učinke svojega ravnanja na kliente. Zaveda se svoje moči in možnosti zlorabe te moči, zato je na te procese še posebej pozoren. Stalno si prizadeva, da bi ugotovil, kako njegovo dejavnost/intervencije doživljajo klienti, in o tem odprto razpravlja z njimi, kar klienti vedo in spoštujejo.

Kritična refleksija je proces, ki vključuje kritično preiskovanje in samorefleksijo (Larrivee, 2000). *Kritično preiskovanje* je zavestno premišljevanje o moralnih in etičnih implikacijah svojega dela na kliente, *samorefleksija* pa pomeni poglobljeno

preiskovanje osebnih vrednot in prepričanj, ki vplivajo na predpostavke strokovnega delavca in njegova pričakovanja v odnosu do klientov. Avtorica poudarja, da proces profesionalne rasti posameznika v smeri razmišljujočega praktika ne more biti predpisan. Je proces samoraziskovanja, samoodkrivanja in naraščajočega osebnega zavedanja, ki ni linearen. Kljub temu pa ga lahko intenzivira, če upošteva tri ključne principe (Larrivee, 2000: 296–298): si vzame čas za samorefleksijo, postane stalni reševalec problemov in se nenehno vprašuje o trenutnem stanju, dvomi o njem, izziva status quo.

*Vzeti si čas za samorefleksijo* pomeni, da le-ta postane integralni del vsakodnevne prakse strokovnega delavca. Najpriročajše orodje za takšno vsakodnevno refleksijo je *pisanje dnevnika*, ki služi več namenom. Predstavlja varen prostor za “odlaganje” dnevnih napetosti in frustracij, predelavo konfliktov, zapisovanje kritičnih dogodkov, postavljanje vprašanj, poimenovanje problemov, reševanje le-teh. Te zabeležke predstavljajo potencialno gradivo za ozaveščanje in nadaljnje raziskovanje odnosov med dogodki, vzorcev ravnanja, ki se pojavljajo v daljšem obdobju, ter identifikacijo življenjskih vzorcev in tem.<sup>7</sup> S pisanjem dnevnika lahko strokovni delavec bolj objektivno pogleda na lastno ravnanje ter preišče osebne zmote in morebitne predsodke, ki nenamerno vplivajo na njegove interakcije s klienti.

*Postati stalni reševalec problemov.* Reševanje problemov naj bo stalen način bivanja strokovnega delavca (modus operandus), profesionalne situacije (npr. razred, skupine, svetovalne situacije) pa prostor za premišljeno, načrtovano in nadzorovano eksperimentiranje ter s tem oblikovanje novih uvidov, znanj, perspektiv. Praksa, uporabljene strategije in sprejete odločitve naj nikoli ne bi bile stalnice, saj novi uvidi in spoznanja nenehno terjajo, da o njih na novo premišljujemo, jih vrednotimo ter nadgrajujemo ali v celoti spreminjamo. »Biti stalni reševalec problemov pomeni sintetizirati izkušnje, povezati informacije in

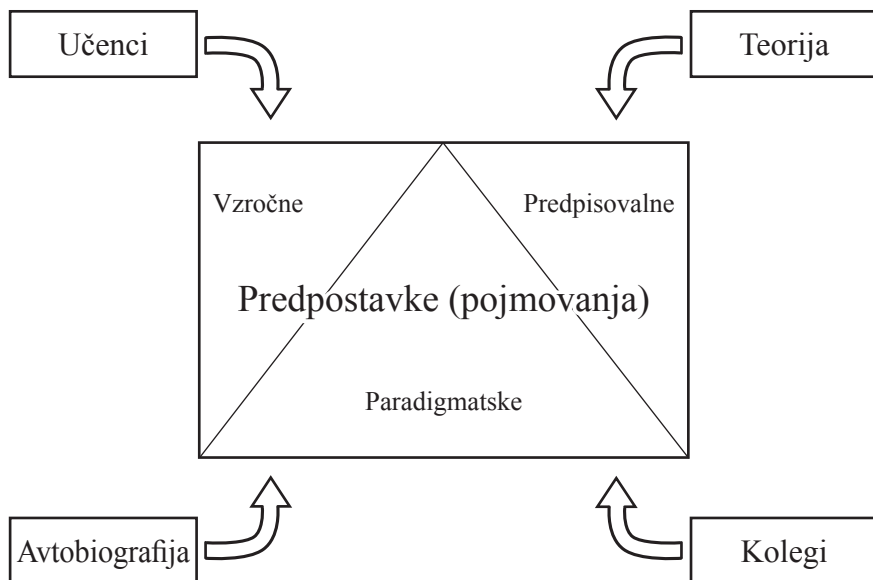
---

<sup>7</sup> Življenjski vzorci in teme so naravnosti posameznika v doživljanju, razmišljanju in ravnanju, ki obarvajo njegov odziv v najraznovrstnejših življenjskih situacijah. Primeri tem: prevzemati preveč/premalo odgovornosti, negotovost v komunikaciji z avtoriteto, agresivnost v situacijah odločanja itd.

povratne informacije, razkriti razloge, ki so v temelju odločitev in odkriti nove pomene /.../ Medtem, ko se učijo iz preteklosti, se strokovni delavci/učitelji razcvetajo v sedanjosti.« (Larrivee, 2000: 297.)

*Vpraševati se o trenutnem stanju, dvomiti o njem.* Kritično razmišljujoči praktik zaznava svet in dogajanje v njem z »razmišljujočim skepticizmom, usmerjenim v odločitev o tem, v kaj verjeti ali kaj storiti« (Halonen, 1995: 76). Ne pristaja na dano, ne verjame "a priori", pač pa raziskuje in terja dokaze. Svoje znanje, vedenje, razumevanje dogajanja nenehno pogloblja in nadgrajuje. To je izjemno pomembno predvsem v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, saj so šolske politike in učiteljske/vzgojiteljske prakse kulturno in politično obarvane, zato spreminjanje posameznika nujno zahteva podporo skupnosti. Strokovni delavec, ki podvomi o obstoječih družbenih (in v njegovem šolskem okolišu) uveljavljenih prepričanjih in predpostavkah, tudi vrednotah, ki vplivajo na vsakodnevne prakse v vzgojnih institucijah, se nujno zaplete v konflikt z obstoječimi prioritetai šole, s kolegi, s strukturami moči. Dvom o ustaljenih rutinah in razmišljanjih predstavlja potencialno grožnjo za vse druge vpletene (kolegi, vodstvo, učenci, starši), zato se je treba naučiti takih načinov prevpraševanja obstoječih in rutiniranih poti razmišljanja in ravnanja, ki drugih ne ogrožajo. Če na pot razmišljujočega skepticizma do lastne prakse, na pot samoraziskovanja ter načrtnega in napovedanega samospreminjanja vstopi celotni kolektiv, predstavlja ugodnejše okolje za spreminjanje in eksperimentiranje posameznega učitelja/vzgojitelja.

Brookfield (1995) poudarja, da je osrednja značilnost kritične refleksije poskus videti stvari z različnih perspektiv. »Kritična refleksija izkušenj omogoča razkrivanje predpostavk (prepričanj).« (Prav tam: 8.) Poudarja, da reflektirajoči učitelj/vzgojitelj svojo prakso (in prepričanja, na katerih je utemeljena) lahko opazuje skozi štiri leče: 1) avtobiografijo sebe kot učenca/gojenca in sebe kot učitelja/vzgojitelja, 2) videnje svojih učencev/gojencev, 3) izkušnje kolegov, 4) teoretično literaturo (slika 10).



- *Avtobiografija*

Učitelj pri preiskovanju svoje biografije zavzame pozicijo “drugega”, metapogled (pogled z distance). Svojo prakso lahko opazuje z druge perspektive, s perspektive sebe v vlogi učenca, kar mu omogoči, da bolj empatično zazna potencialno doživljanje svojih učencev. Raziskovanje lastne biografije iz vloge učitelja pa pogosto predstavlja prvi korak na poti kritičnega razmišljanja o lastni praksi, saj je intimno preišljevanje o tem, kaj počnemo v razredu, za marsikoga enostavnejše od izpostavljanja pred drugimi. Skozi osebno kritično refleksijo ozavesti paradigmatske predpostavke in intuitivne sklepe, ki usmerjajo njegovo delo. Ko se jih zaveda, lahko preverja njihovo pravilnost in veljavnost skozi dialog z učenci, kolegi in strokovno literaturo.

Pomembno je, da se zavedamo, da ima intimno preišljevanje omejitve, zato v procesu refleksije ne ostajamo sami, pač pa je smiselno, da vstopimo v dialog, saj se sami nikoli ne moremo popolnoma izogniti slepim pegam, ki so odraz zanikanja in izkrivljanja, ter drugim procesom, katerih namen je ohraniti pozitivno samopodobo.

- *Učenci*

Raziskovanje tega, kaj učenci *razmišljajo in doživljajo* ob učiteljevih intervencijah, omogoča učitelju, da ozavešči predpostavke in prakse, ki se nanašajo na strukturo moči v razredu: ali omogoča učencem, da soodločajo, da izbirajo? Omogoča mu, da preveri, kako učenci zaznavajo njegove namere. Kadar raziskuje perspektivo učencev, lahko spozna paleto raznovrstnih pomenov, ki jih učenci razbirajo iz njegovih besed in dejanj. Tako je npr. lahko trenutek, ko ob zanimivem izzivu morebiti odstopimo od načrtovanega, se prilagodimo učencem in spodbudimo kreativen proces, s strani učencev zaznan kot popolnoma nepotreben korak, kot “napaka” v poučevanju. Nedolžna šala, ki zabava določene učence, pa lahko druge prizadene.

Temeljni problem pri refleksiji na temelju povratnih informacij učencev je, da ti v odnosu do učitelja niso nikoli popolnoma iskreni. Zato je pomembno, da je pri podajanju povratne informacije dosledno upoštevan princip anonimnosti.

- *Kolegi*

Razpravljanje s kolegi o dogodkih vsakodnevnega življenja v razredu nam omogoča, da oblikujemo vpogled v razmišljanja, doživljanja in ravnanja drugih, v njihovo izkušnjo. Povabilo kolegu, da opazuje našo dejavnost in nam poda povratno informacijo, ali razprava o najraznovrstnejših interpretacijah dogodkov v razredu razkriva tiste aspekte prakse, ki bi sicer ostali prikriti. Ko kolega opisuje svoja razmišljanja o prebranem, svoje interpretacije in odzive v situacijah, ki so podobne tistim, ki jih doživljamo tudi sami, nam omogoči, da zagledamo svoje ravnanje na popolnoma nov način. Omogoča nam, da preverjamo, preokvirjamo<sup>8</sup> in širimo svoje akcijske teorije oz. prevetrimo svoje mentalne modele.

- *Teoretična literatura*

Raznovrstne interpretacije znanih, a neulovljivih situacij lahko ponuja tudi branje strokovno-teoretične literature. Učitelju omogoča razumeti njegovo izkušnjo, jo poimenovati na raznovrstne načine ter izluščiti bistvene in skupne aspekte dogodkov in procesov, ki se sicer zdijo enkratni in neponovljivi. Kaj pravzaprav branje strokovne teoretične literature prinaša učitelju? Brookfield (1995: 186–188) navaja pet načinov, na katere branje strokovne literature podpira kritično refleksijo:

1. *Omogoča nam, da “poimenujemo” svojo prakso.* V literaturi

lahko najdemo razlage, ki osmišljajo naše izkušnje. Tako nam osupljive, nerazumljive izkušnje postajajo bolj razumljive. Včasih pa se zgodi, da v literaturi najdemo ubesedene osebne uvide v obliki teoretskih principov, kar nas spodbudi, da lastne sklepe uveljavljamo bolj odločno, ter hkrati deluje kot samopotrditev in vir zadovoljstva s seboj.

2. *Teorija prekinja krog "domačnosti"*. S tem ko prebiramo ideje, dejavnosti in teorije, neizogibno izstopamo iz kroga lastne prakse. Oblikujemo tudi vpogled in sposobnost razlikovanja vidikov našega delovanja, ki so značilni za določene okoliščine od tistih, ki so bolj splošne. »Branje teorije nas lahko pretrese na pozitiven način, tako, da ponudi neznane interpretacije znanih dogodkov in z razkrivanjem drugih poti delovanja.« (186.)
3. *Teorija nadomešča odsotne kolege*. Ta utemeljitev velja še posebej za tiste učitelje, ki nimajo priložnosti sodelovati v reflektivni skupini ali pa ne zmorejo učinkovito sodelovati v razpravah, kjer se razgrinjajo alternativne interpretacije, in razpravljati o različnih perspektivah. Tako je pisana beseda zanje edini vir alternativnih stališč.
4. *Teorija preprečuje skupinsko razmišljanje in izboljšuje komunikacijo s kolegi*. Skupinsko mišljenje (group think) je nekritično sprejemanje določenih formalnih prepričanj in neformalno oblikovanih norm. »Da bi skupine živele, potrebujejo spodbudo s strani neznanih interpretacij in drugačnih perspektiv.« (187.) Učitelji v neformalnih podpornih ali učnih skupinah pogosto izražajo ideološko homogenost: oblikujejo ista prepričanja o ciljnih in strategijah v vzgoji in izobraževanju, ki so zanje tako samoumevna, včasih nezavedna, da niso na voljo kritični analizi. Oblikujejo svojo kulturo. Zato lahko literatura predstavlja impulz in izziv razmišljanju ter s tem preprečuje intelektualno stagnacijo.
5. *Teorija umešča dejavnost učitelja v socialni kontekst*. Branje strokovne literature učitelju razkriva vpogled v lastno vpetost v raznovrstne sisteme (npr. politične in kulturne) misli, kar spogojuje njegovo dejavnost.

## 3.2 Različni modeli strukturirane refleksije

Pomembno je, da so refleksije lastne prakse na začetku *strukturirane*, tj. da strokovni delavec v svojem premišljevanju sledi skrbno oblikovani seriji vprašanj. Učinkovita pot za začetek kritične refleksije je razmislek strokovnega delavca o svojem ravnanju (Walkington in sod., 2001) na dveh ravneh:

1. na ravni akcije (konkreten, viden): Kaj pravzaprav počnem?
2. na ravni razloga za akcijo (ni viden, impliciten): Kateri so teoretski ali na izkustvu temelječi in v vrednotah utemeljeni razlogi za to ravnanje?

Lahko pa začne refleksivno prakso s pisanjem refleksivnega eseja, ki lahko vključuje (prav tam):

1. Refleksijo o filozofiji poučevanja/vzgojanja (Kaj je dobro poučevanje/vzgoja? Zakaj menim tako?)
2. Cilje poučevanja (Kaj bi moral biti rezultat mojega poučevanja/vzgoje?)
3. Metode poučevanja (Kateri so po mojem mnenju najučinkovitejši načini poučevanja/vzgoje, ki vodijo do zastavljenih ciljev? Zakaj menim tako? Kako bom vedel, da sem jih dosegel?)
4. Povezavo med filozofijo in prakso, oblikovano v predhodnih alineah (Ali dejansko počnem to, v kar verjamem? Ali se moja deklarirana filozofija morda razlikuje od prakse?)

Tripp (po Hole in McEntee, 1999) je razvil metodo *zapisovanja in refleksije kritičnih dogodkov* (Critical Incident Protocol), ki jo lahko uporablja tako posameznik kot skupina. Smernice za individualno refleksijo po tem avtorju so naslednje:

1. *Zbiraj zgodbe.* Zapisuj dogodke tako, kot se pojavijo.
2. *Kaj se je zgodilo?* Izberi zgodbo (dogodek), ki se ti zdi še posebej zanimiv. Napiši jo v zgoščeni, razumljivi obliki.
3. *Zakaj se je to zgodilo?* Zapiši vse okoliščine, ki osmišljajo dogodek. Odgovori na vprašanje tako, da bo tebi smiselno.
4. *Kaj bi lahko pomenilo?* Pomembno je, da prepoznaš, da ni enega samega pravilnega odgovora. Razišči možne pomene, ne določi zgolj enega.
5. *Kaj so posledice v praksi?* Kako bi se tvoja praksa spremenila pod vplivom novih perspektiv, ki si jih razvil v prejšnjih stopnjah?



Refleksija o kritičnih dogodkih pa se lahko dogaja tudi v skupinah. Za skupinsko delo predlaga avtor (prav tam) naslednje smernice:

1. *Zapišite zgodbe.* Vsak član skupine kratko odgovori na vprašanje: Kaj se je zgodilo? Kateri dogodek je bil zame pomemben, zanimiv, vznemirljiv? O katerem dogodku bi želel poglobljeno premišljovati? (10 min.)
2. *Izberite zgodbo.* Člani kratko predstavijo svoje zgodbe, skupina se odloči, katero zgodbo bo obravnavala. (5 min.)
3. *Kaj se je zgodilo?* Oseba z zgodbo prebere svoj opis in ga umesti v nekoliko širši kontekst, v kontekst profesionalnih ciljev. (10 min.)
4. *Zakaj se je zgodilo?* Skupina postavi razjasnjujoča vprašanja. (5 min.)
5. *Kaj bi lahko pomenilo?* Skupina oblikuje vprašanja o dogodku v kontekstu tega, kar je delala oseba z zgodbo. O zgodbi razpravljajo kot strokovnjaki in skrbni sodelavci, oseba z zgodbo pa posluša razpravo. (15 min.)
6. *Katere so implikacije za prakso?* Oseba z zgodbo odgovori, nato pa se skupina angažira v razpravi o implikacijah v praksi, tako osebe z zgodbo kot svoji lastni. Uporabno vprašanje v tej fazi se glasi: Kateri novi vpogledi so se pojavili? (15 min.)
7. *Raziskovanje procesa.* Skupina razpravlja o tem, kar se je skozi obravnavo dogajalo na odnosni ravni. Kako je potekal proces? (10 min.)

Hollins (po Walkington s sod., 2001) opisuje štiri komponente profesionalnega znanja in kompetenc, ki bi jih učitelj nujno moral preiskovati, ozaveščati in nadgrajevati:

- pedagoško vsebinsko znanje
- poznavanje karakteristik učencev
- poznavanje učnega konteksta
- znanje o vzgojno-izobraževalnih ciljih in rezultatih

Šele poglobljena refleksija o lastnem znanju z vseh omenjenih področij lahko omogoči učitelju celovito predstavo o lastnih prednostih, pomanjkljivostih in perspektivah pri delu v razredu.

V literaturi so opisani še drugi modeli strukturirane refleksije, npr. Metoda refleksije s pomočjo Sokratovih vprašanj (Tancig, 1994:

95), Ustvarjanje prihodnosti (Lippitt, 1998, glej tudi Ažman, 2004).

Uporaba orodij, kot so portfolio, dnevniki, študije primerov, akcijsko raziskovanje, udeležba v supervizijski skupini itd., proces učenja in profesionalnega razvoja sistematizira in pospešuje. Ne glede na favorizirani pristop vključuje vsak samorefleksiven učni proces (a) zbiranje in premišljevanje o podatkih, zbranih skozi opisovanje in spraševanje, (b) oblikovanje novih uvidov oz. nadgrajevanje mentalnih modelov in (c) ravnanje (in doživljanje) v skladu z njimi.

### 3.3 Konceptualna orodja za spodbujanje kritične samorefleksije

Samouvid oz. vpogled v lastno dinamiko razmišljanja, doživljanja in ravnanja, v lastne implicitne teorije, prepričanja, predpostavke oz. mentalne modele, akcijske teorije (oz. kakorkoli ideje o nas samih, drugih in svetu sploh poimenujemo) ni avtomatizem, ki se posamezniku zgodi. »Zahteva konceptualna orodja, kot je npr. ORJI-cikel, željo po odkrivanju in raziskovanju ter čas za analizo, ko je sam s seboj, pa tudi v dialogu z drugim.« (Schein, 1998: 98.)

Avtor v tem citatu sporoča, da je pomembno, da učitelj pozna in razume teoretske modele, ki pojasnjujejo vzvode ravnanja posameznika, saj je tako samorefleksivni proces osmišljen. Vendar naj najprej izpostavim zadnji pogoj v Scheinovem navedku: »analiza v dialogu z drugim«. Kdo je lahko omenjeni "drugi"? Po prepričanju avtorice je "drugi" lahko:

- kritični prijatelj, ki učečemu nevsiljivo ponuja alternativne interpretacije, svojo izkušnjo, polemizira z obstoječim gledanjem,
- strokovno besedilo, s katerim bralec vzpostavi notranji dialog in na temelju katerega v procesu analize pomaga oblikovati nove interpretacije,
- supervizor, ki s serijo večše zastavljenih vprašanj učečega usmerja v samorefleksiji po njegovem problemskem prostoru, včasih do novih uvidov, drugič do novih rešitev, tretjič zgolj do redefinicije problema,
- podatki, zbrani z anketami in intervjuji, ki odpirajo povsem nove perspektive in sprožajo uvide.

Drugi je torej lahko vsaka informacija, dogodek ali oseba, ki v procesu analize izkušnje (ki je prav tako dogodek ali zbir podatkov) izzove posameznikovo razmišljanje in predpostavke ter v proces analize vnaša novo dimenzijo.

Sedaj pa podrobneje razmislimo o prvem ključnem elementu učinkovite samorefleksije, ki ga izpostavlja Schein (1998): »imeti konceptualna orodja«, torej poznati in razumeti principe, modele in teorije s področja, ki je predmet raziskovanja. Podobno razmišlja tudi Kolb (1984). Po Kolbu je profesionalni razvoj najbolj učinkovit, kadar učeči se posameznik preide vse faze ciklusa izkustvenega učenja: od konkretne izkušnje preko refleksije le-te do abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja. Faza abstraktne konceptualizacije, ki sledi fazi poglobljenega in sistematičnega premišljevanja o izkušnji (refleksija), poudarja prav to: strokovni delavec skuša razumeti obstoječo izkušnjo skozi teoretske okvire, jo razumeti v kontekstu teoretskih principov, jo nadgraditi v "novo" akcijsko teorijo, ki omogoča bogatejšo paleto učinkovitejših možnosti delovanja.<sup>9</sup> Tudi Schein in Kolb torej izpostavljata pomen branja strokovne literature tako kot Brookfield (1998), katerega argument v prid prebiranju in razpravljanju o teoriji smo obširno predstavili že zgoraj.

Če sprejmemo tezo, da koncepti in modeli, torej znanje o posamezniku in nekaterih zakonitostih intrapsihičnega dogajanja, tudi medosebnega, olajšuje samorefleksijo, se takoj zatem smiselno postavi vprašanje, kateri so ti modeli. Odgovor je z naše perspektive preprost: pravzaprav vsi, saj je njihov temeljni namen razlaga delčka stvarnosti. Pa vendar bi – povedanemu navkljub – izdvojila tiste koncepte in modele, ki sem jih večkrat ponudila svojim supervizantom kot miselno orodje, ki jim je olajšalo samorefleksijo in omogočilo bolj poglobljeno, celovito in v kontekst umeščeno razumevanje nekaterih vidikov lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja:

- Milivojevičev KER-model (Milivojevič, 1999): za izgradnjo poglobljenega razumevanja odgovornosti posameznika za lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje ter oblikovanje uvida v možnost izbire in s tem samouravnavanja (uravnavanja lastnega čustvovanja in ravnanja).
- Scheinov ORJI-cikel (Schein, 1998): za izgradnjo razumevanja

vpliva prepričanj in predpostavk (stališč, predsodkov, mentalnih modelov) na presojanje, odločanje in ravnanje v situaciji.

- Ellisov ABC-model (Ellis, po Woolfe in Dryden, 1996): za razumevanje odnosa med aktivirajočimi dogodki v okolju, prepričanji posameznika in posledicami na emocionalni in vedenjski ravni.
- Sengejeva lestev sklepanja (Senge, 2001): za izgradnjo razumevanja procesa nastajanja predpostavk in prepričanj ter vpliva le-teh na odločanje in ravnanje.
- Integrativni model dejavnikov odločanja in ravnanja (predstavljen v podpoglavju 1.4 tega besedila): za razumevanje kompleksne celote vplivov na doživljanje in ravnanje v situaciji.
- Argyrisova modela (Model I teorije-v-uporabi in Model II teorije v uporabi; Argyris, 2002): za razumevanje dveh temeljnih filozofij o medosebnem dogajanju in ravnanju v učnih situacijah z diametralno nasprotnimi posledicami za dinamiko v skupini ter učenje in spreminjanje posameznika.
- Bernov model ego-stanj: za izgradnjo razumevanja različnih vzorcev razmišljanja, doživljanja in ravnanja ter razumevanje učinkovitih in manj učinkovitih vzorcev komunikacije (več o tem glejte v Berne, 1989, ali Rupnik Vec, 2002)
- Bernov koncept Psihološka igra: za izgradnjo razumevanja medosebne dinamike in nekonstruktivnih komunikacijskih potekov (več o tem glejte v Berne, 1980, ali Rupnik Vec, 2000).

Reflektirajoči praktik skozi optiko teh (pa tudi drugih) modelov preiskuje lastno doživljanje, razmišljanje in ravnanje, ozavešča manj ali nefunkcionalne vidike odzivanja ter raziskuje bolj konstruktivne poti. To pa mu omogoča hitrejšo učenje in profesionalno, tudi osebnostno rast.

## 4 Sklep

V prispevku smo si postavili vprašanje, kaj je tisto, kar vpliva na razmišljanje, doživljanje in ravnanje strokovnega delavca v profesionalnih situacijah, kaj določa njegove odločitve, njegove izbire. Odgovor smo našli pri več avtorjih, ki poskušajo v svojih modelih odgovoriti na zastavljeno vprašanje: Milivojevičev KER-

model, Scheinov ORJI-cikel, Sengejeva lestev sklepanja, osebni filtri Larriveejeve, Argyrisove akcijske teorije. Vsi omenjeni avtorji razpravljajo o vprašanju s svoje perspektive, uporabljajo svojo terminologijo. Izpostavljajo iste dejavnike, jim pa pripisujejo različni pomen. Da bi preseglili to stanje, smo ideje vseh združili v enovit model, ki smo ga poimenovali integrativni model dejavnikov odločanja in ravnanja. Za osnovo tega modela smo izbrali Milivojevičev model, ki smo ga nadgradili z idejami drugih prej omenjenih avtorjev, s ciljem, da bi v model zajeli več vplivov hkrati ter nakazali nekatere možne povezave.

V drugem delu pa smo raziskovali odgovor na vprašanje, kaj vpliva na spreminjanje doživljanja in ravnanja posameznika, na njegovo učenje, kaj povzroča trajno spremembo? Kritična refleksija izkušnje je tisti dejavnik, ki smo ga vzeli pod drobnogled in vodi v zavetje distance (kritičnega odnosa) do lastne interpretacije dogajanja ter spreminjanja prepričanj in stališč. Najprej smo koncept opredelili, prikazali nekaj modelov strukturirane refleksije, nato pa razpravljali še o tezi, da je kritična samorefleksija učinkovitejša, če je izvajana skozi optiko strokovnih vedenj in znanj, tj. konceptov in modelov, ki osvetljujejo različne procese znotraj posameznika ter med njim in drugimi.

## 5 Literatura

Argyris, C. (1976) Leadership, Learning and Changing the Status Quo. *Organisational Dynamics*, 4 (3), 29–43.

Argyris, C. (1995). Action science and organisational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20–26.

Argyris, C. (2002). Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning and Education*, 1 (2), 206–218.

Ažman, T. (2004). Reševanje problemov s pomočjo metode ustvarjanja prihodnosti. V A. Kobolt (ur), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Basile, C., Olson, F., Nathenson - Mejia, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4 (3), 291–302.

Berne, E. (1989). *Šta kažeš posle zdravo*. Nolit, Beograd.

Berne, E. (1980). *Koju igru igraš*. Nolit, Beograd.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Buskist, W., Benson, T., Sikorski, J. F. (2005). The Call to Teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 50 (4), 111–122.

Carro Bruce, C. (2000). *Action Research. Facilitator's Handbook*. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council.

Halonen, (1995). Demystifying Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 75–81.

Haregraves, D., in Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več - Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: ZRSŠ.

Hole, S., in McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, 56 (8), 34–37.

Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher*, 22 (5), 485–488.

Kobolt A., in Žorga S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (ur.) (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3), 293–307.

Lippitt, R. (1998) *Preferred Futuring. Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Milivojević, Z. (1999). *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Beograd: Prometej.

Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.

Rupnik Vec, T. (2000). Psihološke igre v supervizijski situaciji. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 309–340.

Rupnik Vec, T. (2002). Transakcijska analiza – supervizorjev referenčni okvir. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rupnik Vec, T. (2003). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo. Utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), 11–19.

Rupnik Vec, T. (2004a). Miti o motivaciji in »Prenehajmo že vendar učence motivirati!« *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (4), 13–18.

Rupnik Vec, T. (2004 b). Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 90–106.

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

Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison – Wesley.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. San Francisco: Jossey – Bass.

Schwarz (2005). *The Skilled Facilitator Fieldbook. Tips, Tools and Tested Methods for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*. San Francisco: Jossey – Bass.

Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.

Senge, P., in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday.

Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (3), 15–22.

Tancig, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The school Field*, 5 (1–2), 93–106.

Walkington, J., Christensen, H. P., in Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of training and teaching practice. *European Journal of Engineering Education*, 26 (4), 343–350.



Woolfe, R., in Dryden, W. (1996). *Handbook of Counseling Psychology*. London: SAGE Publications.

Žorga, S. (ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Pregledni znanstveni članek, prejet junija 2006.*