

Naslov članka/Article:

Pohvala v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja

Praise in the Context of Teacher Professional Development

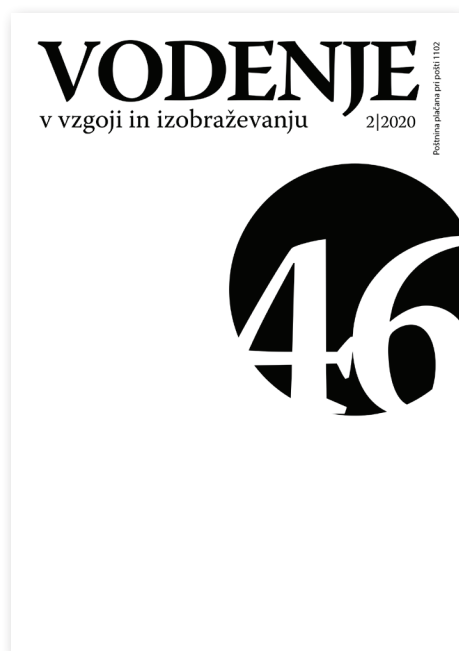
Avtor/Author:

Tinkara Mihačič, mag. Jolanda Bikić in Petra Vončina

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 46, 2/2020, letnik 18

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Pohvala v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja

Tinkara Mihačič

Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper

Jolanda Bikić

Osnovna šola Kungota

Petra Vončina

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana

V prispevku predstavljamo vidike in implikacije povratne informacije in pohvale kot njene podkategorije. Povratna informacija ima več razsežnosti. Njen namen je kritično vrednotenje in samorefleksija naslovnika o lastnem delu in delovanju. Povratna informacija oplemeniti interakcijo med opazovalcem in opazovancem in ima močan motivacijski vzgib – sili nas k samoraziskovanju in introspekciji. Da bi lahko prepoznali kakovost svojega dela in delovanja ter dobro načrtovali spremembe in izboljšave, mora biti ustrezna in učinkovita. Izrekanje pohvale ima drugačne implikacije. Čeprav pohvala v splošnem ne daje informacij, ki bi spodbujale samoevalvacijo in načrtovanje pedagoškega dela, je naša raziskava pokazala, da prav pohvala ključno vpliva na osebno zadovoljstvo in na nekatere druge vidike razširjenega profesionalizma.

Ključne besede: pohvala, povratna informacija, medosebni odnosi, šolska klima, profesionalni razvoj

Uvod

Za sodobno družbo so značilne hitre spremembe. Zaradi spremenjenih in spremenljivih razmer, v katerih poteka učenje, se vloga učitelja spreminja in zato tudi vloga ravnatelja dobiva nove razsežnosti in nov pomen. Z uveljavitvijo koncepta vodenja za učenje postaja prednostna naloga ravnatelja delovanje, ki omogoča spreminjanje paradigme poučevanja, usmerjene v prenos informacij in konceptualnega znanja, v poučevanje, ki bo učence opremilo z znanji in veščinami, ki jim bodo omogočili prilagajanje spremenljajočemu se okolju in soočanje z izzivi sodobnega sveta. Za uveljavitev pristopa nenehnega izboljševanja šol je treba pri učiteljih spodbujati razvoj profesionalizma (Erčulj 2002).

Ena od značilnosti razširjenega profesionalizma je med drugim spodbujanje kompleksnega učenja, uvajanje inovativnih pristopov

v poučevanje, delo v timih, razvijanje skupnih izhodišč, izgrajevanje skupnega znanja, izmenjava mnenj in stališč, vključevanje v skupne strokovne dejavnosti, valorizacija sodelovanja idr. (Erčulj 2002; Hargreaves 2003). S profesionalizmom so torej povezane različne dimenzije učiteljevega dela, ki jim je skupna posameznikova proaktivnost, tj. pripravljenost, volja in poklicna odgovornost za izboljševanje (učenje, prilagajanje in evalvacija) pedagoškega dela v korist učencev, šole kot ustanove in ne nazadnje samega sebe. Podmena za učinkovito učenje v okviru razširjenega profesionalizma je sodelovanje (Erčulj 2002). Sodelovalno (timsko, medsebojno) učenje omogoča poglobljen premislek o lastnem delu in na njem temelječe načrtovanje nadaljnega profesionalnega razvoja. Naloga ravnatelja je ustvariti take razmere, v katerih se bo učitelj lahko profesionalno razvijal oz. učil in hkrati z zgledom sporočal, da je učenje najpomembnejši proces na šoli (Erčulj 2014). Zaradi spreminjanja, izboljševanja, nadgrajevanja in evalvacije lastne pedagoške prakse je za učitelja bistvenega pomena kakovostna povratna informacija.

Ravnatelj je nedvomno eden ključnih dejavnikov oz. generator spremenjenega pogleda na profesionalno delo. Zagotoviti mora spodbudno in konstruktivno delovno (učno) okolje, v katerem se bosta lahko razvila sodelovalna kultura in skupno učenje in v katerem bo kolektiv s svojo odprtostjo, pravičnostjo in objektivnostjo pri interakcijah in posredovanju povratnih informacij osmisлил, popešil in usmerjal proces učenja posameznika.

Raziskovanje vloge in pomena povratne informacije in pohvale poteka na več ravneh. Namen naše empirične raziskave je bil ugotoviti, kako pohvala kot oblika povratne informacije vpliva na profesionalni razvoj učitelja. S pohvalo lahko bistveno pripomoremo k ustvarjanju pozitivne klime in osmislimo profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Seveda pa se moramo v skladu s transformacijskim in avtentičnim vodenjem izrekanja pohval ali kakovostnih povratnih informacij priučiti, če take oblike komunikacije še nismo večji. Ravnatelj, ki se sam razvija, bo v tem procesu lahko pomagal tudi učiteljem.

Povratna informacija in pohvala pri vodenju v izobraževanju: dejavniki in razsežnosti njunega izrekanja – teoretična izhodišča

Povratna informacija je večplasten termin. Gre namreč za dialog z drugimi, opazovanje, vrednotenje, samorefleksijo, samoregulaci-

jo, prepoznavanje, razumevanje, retroaktivno in proaktivno raziskovanje, uvid in je kot taka ključna sestavina oz. vidik tako učeče se organizacije kot vodenja za učenje. V zadnjih letih se o povratni informaciji v slovenskem šolskem prostoru govori predvsem v povezavi s formativnim spremljanjem, pri čemer je seveda izpostavljena vloga učenca kot samoizgrajevalca znanja in samoregulatorja učenja, učitelj pa je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa. Literatura, ki obravnava povratno informacijo v šolskem kontekstu, raziskuje predvsem njene vplive na učenje učenca. Za namen naše raziskave bomo ključne ugotovitve in poudarke glede povratne informacije povzeli po temeljnih delih s področja procesnega spremljanja učencev. Menimo namreč, da je izsledke o procesu učenja učencev mogoče splošiti in smiselno uporabiti tudi v kontekstu raziskovanja vodenja, spremljanja in vrednotenja zaposlenih.

Povratna informacija je vsako sporočilo o določenem vidiku posameznikovega dela, delovanja ali razumevanja, ki jo poda opazovalec (npr. nadrejeni, sodelavec, podrejeni), ali pa je rezultat izkušenj ali samorefleksije (Hattie in Timperley 2007, 81; William 2016). Je *posnetek trenutnega stanja, njen namen pa je izboljšati, nadgraditi, spremeniti delovanje in učenje v prihodnosti* (Sadler 1989 v Hattie in Timperley 2007, 82). Smisel tako koncipirane povratne informacije je vzpostaviti vedenje ali delovanje, ki je ciljno usmerjeno; učenje mora biti zato vključeno v proces kontinuiranega spremljanja in presoje, vselej v razmerju do postavljenih ciljev. Izhajajoč iz teh podmen sta Hattie in Timperley (2007, 82) oblikovala model učinkovite povratne informacije, ki temelji na treh ključnih vprašanjih:

1. Kateri so cilji in ali jih razumem?
2. Kaj sem dosegel v odnosu do ciljev oz. predvidenih rezultatov?
3. Katere vidike svojega dela moram spremeniti, da bom uspešnejši?

Učinkovitost povratne informacije je deloma odvisna od ravni posameznikovega učenja, na kateri deluje: razumevanje in izvajanje nalog (kognitivna raven), razumevanje postopkov in procesov, potrebnih za izvajanje nalog (procesna raven), samoregulacija (metakognitivna raven), vrednostne ocene, sodbe, ocenjevanje, vplivanje na opazovanca (personalna raven). Hattie in Timperley (2007) ugotavljata, da ima najmočnejše implikacije, kadar se naša na procesni in metakognitivni vidik učenja.

Z vidika naše raziskave so pomembna dognanja o implikacijah povratne informacije, kadar ta učečega se obvešča o njem samem kot o osebi (personalna raven). Ker gre običajno za pozitivno očno posameznikovega delovanja ali rezultatov njegovega dela oz. za izraz naklonjenosti, jo praviloma enačimo s pohvalo. Hattie in Timperley (2007, 96) ugotavljata, da je pohvala kot oblika povratne informacije *neučinkovita*, saj »praviloma vsebuje le malo podatkov, povezanih z izvajanjem nalog, zaradi česar ne vpliva na večjo angažiranost, zavezanost ciljem, izboljšanje samoučinkovitosti ali razumevanje naloge«. Tako sporočilo naj bi bilo vsebinsko prešibko, da bi za učenje pomenilo dodano vrednost. Avtorja tudi poudarjata, da ima v smislu implementacije učenja pohvala vendarle lahko določen vpliv, a le, če se nanaša na prizadevanje, vloženo delo, samoregulacijo ali proces izvajanja naloge in ne na dosežke ali rezultate.

Kakšna je torej učinkovita povratna informacija? William poudarja, da je podajanje povratne informacije univerzalen, a kompleksen proces, ki je učinkovit le, če je prejeta informacija *uporabna*, tj. če lahko vpliva na bolj kakovostno učenje (William 2016). Wiggins poudarja (2012), da je povratna informacija *posnetek učinkov*, ki jih ima opazovančevo delovanje ali dejanje na opazovalca; *nasveti, pohvale, ocene, vrednostne sodbe* potemtakem *ne morejo biti učinkovita povratna informacija*. Učinkovita povratna informacija mora opazovančevo delovanje vedno opisati v razmerju do ciljev, biti mora oprijemljiva, jasno formulirana, specifična oz. konkretna, individualizirana (upoštevati mora opazovančeve osebne lastnosti, npr. kako sodeluje v medosebni komunikaciji), časovno ustrezna (pravočasna, a ne nujno takojšnja), sprotna, stalna (opazovancu moramo omogočiti procesiranje informacij) in verodostojna (biti mora v skladu z opazovalčevo osebnostjo).

Po mnenju Buckinghama in Goodalla (2019) je ključna ovira pri oblikovanju kakovostne povratne informacije osredotočenost opazovalca nase. Gre za zmotno prepričanje, da le opazovalec lahko prepozna opazovančeva šibka področja, zato ga mora ozavestiti, mu povedati, katerih novih znanj se mora naučiti, kakšen naj bo proces učenja, da bo učinkovit, in na kakšne načine bo dosegel odličnost. Težava pri povratni informaciji je tudi opazovalčevo razumevanje učenja. Ker gre za proces prepoznavanja, krepitve in izpopolnjevanja obstoječih močnih področij, kritiziranje in prisilno odpravljanje šibkih področij vplivata zaviralno. Do podobnih ugotovitev sta prišla Hattie in Timperley (2007). Njune raziskave so pokazale, da je povratna informacija učinkovitejša, če izpostavi-

lja pravilne odzive in odgovore, ne pa napačnih, ter kadar izhaja iz delovanja, ki je glede na pretekle učne poti drugačno (str. 85). Tako izrečene povratne informacije opazovanec ne občuti kot grožnje in ta ne spodjeda njegove samozavesti, zato je njen učinek bistveno večji (str. 86).

Glede na namen naše raziskave sta ključni temi, ki izhajata iz pregleda študij in prispevkov o kakovostni povratni informaciji, pomen in vloga pohvale v kontekstu oblikovanja in podajanja povratne informacije. Namen povratne informacije je učečega se opremiti s podatki, ki mu bodo omogočili uvid v njegov lastni proces učenja in proaktivno vedenje. Raziskave (Hattie in Timperley 2007; Dweck 2008; Wiggins 2012; Buckingham in Goodall 2019) so pokazale, da je *pohvala najmanj učinkovita oblika povratne informacije, saj ne vsebuje informacij, ki bi spodbujale učenje in ga izboljšale*. Večina avtorjev si je enotnih, da pohvale pravzaprav niti ni mogoče opredeliti kot povratno informacijo.

Izpostavili smo že, da vse pohvale v razmerju do povratne informacije niso neučinkovite. C. Dweck (2008) je v obsežni raziskavi o miselnosti oz. miselni naravnosti ugotovila, da pohvala, usmerjena v proces, prizadevanje, vloženo delo in napredek ter v spremljajoče in podpirne dejavnosti (npr. preizkušanje novih strategij, iskanje pomoči pri drugih), utrjuje prožno (razvojno) miselno naravnost in je torej v procesu učenja ključna. Avtorica ne podcenjuje pomena pohvale in ji priznava, da je pri krepitvi samozavesti, ki je bistvenega pomena pri soočanju z izzivi, pomembna.

Na podlagi raziskav s področja vodenja in upravljanja s človeškimi viri (Zenger in Folkman 2014; 2017) lahko zaključimo, da si zaposleni sicer večinoma želijo prejemati konstruktivno povratno informacijo, in sicer tako, ki spodbuja razmišljanje in vodi k izboljšavam, rasti, učinkovitejšemu delu, večji osredotočenosti, premiku k še večji kakovosti, hkrati pa si, čeprav manj pogosto, želijo pohvale. Zenger in Folkman (2017) sta z analizo vprašalnikov, pridobljenih v okviru metode 360°, ugotovila, da zaposleni učinkovitost svojih vodij povezujejo ravno z izrekanjem pohvale: najučinkovitejši vodje so tisti, ki pohvalo izrekajo pogosto, spontano in iskreno. Vodilni pa pomen pohvale in pozitivne podkrepitve podcenjujejo, saj večjo učinkovitost najpogosteje povezujejo z izrekanjem korektivne povratne informacije.

Zaposleni so pohvali, ki jo izreče vodja, naklonjeni, saj bistveno prispeva k vzpostavljanju dobrih medosebnih odnosov, ustvarjanju spodbudne in pozitivne klime, krepitvi profesionalne samozavesti in izboljšanju samopodobe, vpliva na zaupanje in povečuje

lojalnost ter občutek pripadnosti organizaciji (Dweck 2008; Spencer 2010; Zenger in Folkman 2014; Cohn 2017). Da bi se njen potencial kar najbolje uresničil, mora biti pohvala konstruktivna, tj. razvojno naravnana in ciljno usmerjena. Učinkovita je, če se vodja zaveda njene vrednosti in je miselno naravnana k pomembnosti njenega izrekanja. Ustrezna pohvala ni klišejska (npr. presplošna), navezovati se mora na konkretno dejavnost, močna področja zaposlenih in proces dela.

Praktiki svetujejo, naj bo del dvosmerne komunikacije, izhodišče za razmišljajoč pogovor, v katerem bo vodja pokazal iskreno zanimanje za preteklo in prihodnje delo zaposlenega. Vodja naj je ne uporablja v tehniki »sendviča«, kajti njen pomen tako izzveni, zaposleni pa jo razume le kot protiutež kritiki. In končno, izrekanje pohvale naj v organizaciji postane praksa; vodja naj s svojim zgledom spodbuja vzajemno in medsebojno pohvalo (Twentier 2007; Spencer 2010; Cohn 2017).

Kakšno je stališče oz. odnos učiteljev do pohvale? Študija Blasa in Kirbyjeve (2000, 11–12) je pokazala, da je med vsemi strategijami vplivanja na učiteljevo delo najpogostejša ravno pohvala, ki jo ti obenem občutijo kot najučinkovitejšo. Medtem ko je izrekanje pohval na relaciji učitelj–učenec splošno sprejeto kot vidik kakovostnega poučevanja, je njegov pomen v odnosih med vodstvom in zaposlenimi mnogokrat podcenjen. Omenjena raziskava je pokazala, da ravnateljeva pohvala učiteljevega profesionalnega dela ugodno vpliva na *samopodobo* in krepi *občutek pripadnosti*, kar vodi v *večjo motiviranost za delo, izboljšuje klimo* in ne nazadnje *spreminja pedagoško prakso* (str. 12–16).

Čeprav se izrekanje in sprejemanje povratne informacije in pohvale zdita nekaj preprostega, celo avtomatiziranega in samoumevnega, gre v resnici za mnogoplastna in večrazsežnostna procesa, odvisna od več dejavnikov. Na prvi pogled bi lahko rekli, da je pohvala tesno povezana z značajem posameznika in njegovim pogledom na svet. Ravnatelj kot vodja je vedno zgled, ki lahko pritegne, če komunicira ustrezno in spoštljivo.

Kot navajajo Logaj idr. (2006, 11): »Če kultura šole pomeni vrednote, ki jih imajo posamezniki, oziroma če uporabimo definicijo Erčuljeve, da šola jè kultura (t. i. dinamična definicija), potem je pomembno, kakšna kultura je šola, ali rečeno drugače, kakšne so vrednote šole [...]. Šole v okviru nacionalnih profesionalnih standardov in etičnih omejitev ter šolskih, »notranjih« standardov snujejo svojo kulturo, se o njej dogovarjajo in jo živijo.« Zato nas je zanimalo, kako je pohvala na splošno prisotna v naših šolah, in še

posebej, kako je ravnateljeva pohvala povezana s šolsko kulturo in klimo in kako (če) vpliva nanju.

Kultura šole je nekaj zakoreninjenega, ker predstavlja vzorec prepričanj in vrednot, ki jih člani neke organizacije razvijejo v daljšem času in se izražajo v materialnih simbolih in vedenju, zato jo je tudi težje spreminjati. Šolska (organizacijska) klima ali vzdušje pa izraža posameznikovo doživljanje organizacijske kulture in se kaže v vzdušju v šoli, motiviranosti in vedenju zaposlenih (Markič in Poličnik 2019, 51).

Kaj odlikuje uspešne in dobre šole? Marsikaj, predvsem pa štiri ključne značilnosti, ki so jim skupne (Casey Carter 2016, 28):

1. trdno prepričanje, da šolska kultura vpliva na rezultate;
2. skrbna, toda zahtevna vzgojna kultura;
3. kultura, ki je usmerjena v uspeh učencev;
4. kultura, ki jo sestavljajo ljudje in jasno določena načela.

Uspešne šole imajo torej jasno zastavljene cilje, ki jih je treba doseči, hkrati pa dajo vse od sebe na odnosni ravni in so usmerjene najprej v ustvarjanje pristnih medosebnih odnosov med učenci in učitelji, nato pa tudi v zahtevo po odgovornem in trdem delu učencev.

Omenimo še pogled Robinsona in Aronice (2015), ki v knjigi *Kreativne šole* v poglavju o načelih za ravnatelje spregovorita tudi o tem, da imajo uspešne šole svojo lastno dinamiko, vse pa na splošno spodbujajo bistvene značilnosti *kulture učenja*:

1. *skupnost* – vsi člani čutijo, da so del sočutne skupnosti, med njimi vlada močan občutek skupne identitete in smisla;
2. *individualnost* – člani čutijo, da jih spoštujejo, prav tako njihove talente, zanimanja in potrebe; razvijajo globlje razumevanje sebe ter svojih vrednot in stremljenj, a vedo, da se ne bodo izgubili v množici;
3. *možnost* – šola zagotavlja upanje in priložnost vsem, ki so njen del; daje priložnosti za tisto, kar morajo vedeti vsi, pa tudi priložnosti, da se vsak lahko odlikuje v svojem lastnem okviru.

Predvsem pa se na splošno kulturo šole navezuje več značilnosti, ki so hkrati pogoji za rast in spremembe: kultura, skupnost, individualnost, možnost, učni načrt, različnost, globina, dinamika, pedagogika, navdih, samozavest, ustvarjalnost, ocenjevanje, motivacija, dosežek, standardi. Zato bi moral ustvarjalni vodja spod-

bujati kulturo, v kateri se vsakomur porajajo zamisli. S tega vidika je najpomembnejša ravnateljeva naloga *spremljati spremembe*, ne pa ukazovati in nadzirati (Robinson in Aronica 2015, 191–192).

Menimo, da lahko z ustrezno povratno informacijo, še posebej pa s pohvalo, ki vpliva na opolnomočenje posameznika, vzpostavljamo pozitivno klimo, saj s pohvalo utrjujemo spoštovanje, občutek, da nas cenijo, ter ponos tistega, ki jo izreče, in tistega, ki mu je namenjena.

Zato je pomemben tudi način, kako pohvalo izrečemo, saj tako ustvarjamo dober stik, ki je temelj vsake dobre in uspešne komunikacije.

Za ustvarjanje dobrega stika (in posledično tudi profesionalnega odnosa) je pomembna osebna govorica, ki je del naše profesionalnosti, avtentičnosti, saj si prizadeva za subjektivnost in individualnost in išče avtentičen izraz. Juul in Jensen opredeljujeta osebno govorico kot sestavni del profesionalne odnosne kompetence, ki je najprimernejša za vzpostavljanje *stika*, z njo izrazimo priznanje ali pa rešujemo konflikte (Juul in Jensen 2015, 282).

Poleg tega ima osebna govorica v medosebnih odnosih več pozitivnih lastnosti: z njo je govorec v odnosu navzoč in jasen, krepi samospoštovanje govorca, z njo dajemo drugemu občutek, da ga priznavamo, in hkrati spodbudimo njegov osebni odziv, s čimer se okrepi njegovo samospoštovanje; z njo nikoli ne prizadenemo občutij drugega niti ne ocenjujemo njegovih želja in potreb. Ne samo da gre za »jaz« sporočila, ta »jaz« mora izvirati iz naše notranjosti, kar pa presega siceršnjo pedagoško komunikacijo, ki vrednoti, opozarja, svetuje (Juul in Jensen 2015, 282–286).

Priznavanje (= potrditev) sogovornika ni komunikacijska tehnika, ampak je način življenja ali notranje prepričanje, pri čemer nas vodi naš jaz, in sicer tako občutja kot intelekt, saj gre za nekaj, kar prihaja od znotraj (Juul in Jensen 2015, 302–303).

Organizacijska kultura in podajanje povratne informacije ter izrekanje pohvale so torej nedvoumno povezani. Na učiteljevo rast in njegovo notranjo motivacijo za bolj kakovostno delo lahko poleg kulture odločilno vpliva ravnateljova vizija profesionalnega razvoja zaposlenih.

Profesionalni razvoj se ne »dogaja« sam po sebi. Bubbova (2013) ugotavlja, da ga je treba učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko prinese ustrezne spremembe in se pokaže v dobrih rezultatih učiteljev in učencev. Poudarja še, da je uresničevanje namena profesionalnega razvoja močno odvisno od vložka vodje. Med desetimi pomembnimi dejavniki, ki bi jih morali vodje po njenem

mnenju upoštevati, so z vidika naše raziskave ključni štirje (Bubb in Earley 2009 v Bubb 2013, 17):

1. Profesionalni razvoj, ki vključuje diskusije, *coaching*, mentorstvo, opazovanje in razvoj drugih, je zelo učinkovit.
2. Za profesionalni razvoj je treba določiti čas.
3. Profesionalni razvoj je treba spremljati in ovrednotiti njegove učinke.
4. Če hočemo doseči trajno izboljšanje, morata biti učenje in razvoj skupna, priznana in cenjena.

Bredeson in Johansson (2000, 389) opozarjata, da je »osredotočenost na ljudi najučinkovitejša pot spreminjanja organizacije. Organizacija se pravzaprav sama po sebi ne spreminja, spreminjajo se ljudje.«

Podobno ugotavlja Erčuljeva (2014, 84), ki v smislu koncepta vodenja za učenje, tj. nenehnega izboljševanja in iskanja možnosti za izboljšave, poudarja ravnateljev vpliv na oblikovanje »notranjih zmožnosti« učiteljev, njihovega znanja in njihove motivacije. Goldrick idr. (2012 v Bubb 2013, 18) so prepričani, da lahko slabo delovno okolje učitelje prikrajša za priložnosti, ki bi jim omogočile doseči največ, kar zmorejo. Iz raziskav Erčuljeve izhaja, da strokovni delavci sami med najpomembnejše vplive na svoj profesionalni razvoj uvrščajo prav ravnateljev zgled in njegova prepričanja o tem, kaj je v šoli oz. za šolo pomembno (Erčulj in Vodopivec 2017, 51).

Kako lahko ravnatelj spodbuja in krepi spremljanje profesionalnega razvoja, da bi ga osmislil in da bi ga kar najbolj implementirali v razvoj in rast šole? Temelj načrtovanja profesionalnega razvoja sta *sprotno vrednotenje in evalvacija učiteljevega dela*, s katerima ravnatelj učitelju pomaga prepoznati področja, na katerih so mogoče in zaželeno spremembe ali izboljšave, pomaga postaviti cilje profesionalnega razvoja in mu zagotovi *učinkovite povratne informacije o individualiziranem načrtu profesionalnega razvoja* (Bredeson in Johansson 2000, 397; Erčulj in Vodopivec 2017). Osnovno načelo pri spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela naj bo povezano zlasti z izboljševanjem poučevanja in učenja in naj temelji na »profesionalnem pogovoru, kjer učitelj razmišlja o svojem delu in ga krepi« (Danielson 2012 v Erčulj 2013, 62). Ravnatelj učitelju pomaga tako, da skupaj z njim poišče presečišče med osebnimi potrebami in potrebami šole, nato pa načrtujeta učne možnosti, da bi te potrebe zadovoljili. Izziv za ravnatelje je raz-

viti postopek skupnega načrtovanja, ki je občutljivo na posamezne potrebe učiteljev in uravnovesi posamezne učiteljeve izbire glede na potrebe učencev in šole (Bredeson in Johansson 2000, 397).

V kontekstu ravnateljeve podpore učiteljevemu profesionalnemu razvoju ima povratna informacija ključno vlogo, saj je temeljna sestavina spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela ter značilnost vseživljenjskega učenja. Z vidika naše raziskave so pomembne ugotovitve, iz katerih izhaja, da je treba ločiti med učinkovito povratno informacijo in pohvalo. Že raziskava TALIS 2013 je namreč pokazala, da so povratne informacije in vrednotenje malo vplivali na učiteljevo poučevanje in da najboljši učitelj ni vedno tisti, ki prejme največje priznanje. Poleg tega je še opozorila, da je »uspeh sistemov vrednotenja učiteljev odvisen od določenih pogojev, kot so dovolj vloženega časa za natančno in dobro zasnovano vrednotenje, veliko strokovnega znanja ocenjevalcev in pripravljenost učiteljev na sodelovanje« (Učitelji in ravnatelji 2020, 108).

Ravnatelj bi moral ozavestiti pomen učinkovite povratne informacije ter prepoznati in ponotranjiti tiste vidike sporočila, ki za učitelja pomenijo vzvod za uvajanje kakovostnih sprememb in ki ga spodbujajo k razmisleku o značilnostih njegovega poučevanja. Učinkovita povratna informacija pozitivno vpliva na spreminjanje učne prakse pri učiteljih, predvsem na izboljšanje njihovih kompetenc za učenje in poučevanje. Ta cilj dosežemo, če je usmerjena v opazovanje učenja in poučevanja v razredu, manj pa v rezultate in dosežke učencev (Učitelji in ravnatelji 2020, 149–150).

Za dobro klimo v šoli je pomembna ravnateljeva povratna informacija zaposlenim tudi v obliki pohvale. Pohvala motivacijsko vpliva na delo učiteljev, hkrati pa spodbuja dobre medosebne odnose v kolektivu. Spodbude, pohvale in priznanja za dobro opravljeno delo učiteljem zelo veliko pomenijo. Pohvala je zelo učinkovito motivacijsko orodje, saj učitelje tako nagradimo za določen dosežek, poleg tega pa za ravnateljke ne pomeni nobenega stroška. Kadar učitelja pohvalimo, govorimo o njem samem. Tako učitelj začuti priznanje in opazi, da ga cenimo in upoštevamo. Ne sme pa dobiti občutka, da je pohvala le vljudnostna fraza, ampak mora biti iskrena (Vidic 1997).

Raziskava TALIS 2018 je pokazala, da bodo za učitelje povratne informacije verjetno bolj koristne, če bodo prišle iz več virov (Učitelji in ravnatelji 2020, 152), in še, da imajo učitelji pozitivnejši odnos do povratnih informacij o svojem delu, kadar so prepričani, da so njihovi odnosi z drugimi sodelavci dobri, kadar je prisotna pod-

porna šolska kultura in kadar se lahko zanesejo drug na drugega (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 152).

»Medsebojne povratne informacije so za učitelje posebej pomembna in edinstvena oblika sodelovanja, saj vključujejo tesne stike in interakcije z namenom profesionalnega učenja med sodelavci« (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 144). Poleg ravnatelja lahko tako učitelju na poti profesionalne in osebne rasti pomagajo sodelavci, vendar mora biti praksa sodelovalnega in skupnega učenja del šolske kulture. Pri tem ima ključno vlogo ravnatelj s svojimi pojmovanji in prepričanji ter zgledom. Njegova naloga je ustvarjanje pogojev za organizacijsko učenje, ki obsega reševanje problemov, evalvacijo dela in mreženje (Erčulj 2014, 84–87). Iz raziskave TALIS 2018 izhaja, da kakovostne povratne informacije in boljše sodelovanje med učitelji pozitivno vplivajo tudi na zadovoljstvo z delom, kar znova kaže na eno temeljnih ravnateljevih nalog: ustvarjanje šolske kulture (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 136, 151): »Medosebni odnosi, vzajemna podpora, zaupanje in solidarnost so bistveni elementi sodelovalne šolske kulture. Povezava med kolegialnostjo in sodelovanjem deluje v obeh smereh: s povečanim medsebojnim sodelovanjem med sodelavci se krepijo tudi pozitivni odnosi, zaupanje ter podpora in s tem šolska kultura.«

Ravnatelji na vodenje profesionalnega razvoja pogosto gledajo zelo ozko, saj ga razumejo le tako, da zaposlenim omogočijo udeležbo v tistih programih strokovnega usposabljanja in izobraževanja, ki jih ti izberejo sami. Drugim vidikom profesionalnega razvoja mnogokrat ne pripisujejo teže, ki jo imajo, prepogosto pa zanemarjajo »čustveno dimenzijo profesionalnega razvoja« (Hargreaves 2005, 278). Hargreaves (2005, 279) poudarja, da je poučevanje dejavnost z izrazito čustveno konotacijo. Učiteljevo delo v razredu namreč odseva njegovo zadovoljstvo, ustvarjalnost, željo po izzivih in veselje. Pomembno je torej boljše razumevanje osebnosti učiteljev, njihovih potreb in načinov za vzpostavljanje pozitivne samopodobe in samozavesti, ki vodita v samouresničevanje. Pohvala lahko predstavlja strategijo, s katero ravnatelj pripomore k večji učinkovitosti posameznika ter zadovolji tako osebne potrebe sodelavcev kot potrebe organizacije.

Metodologija raziskovanja in ugotovitve

Izbrano temo smo raziskali s študijo primerov v treh zavodih, in sicer dveh osnovnih in eni srednji šoli. Zaradi omejenosti vzorca rezultatov ne moremo posplošiti na vse šole v Sloveniji. Raziskavo

smo izvedli z integrirano kvalitativno-kvantitativno metodo: fazi kvalitativnega zbiranja podatkov sta sledili kvantitativna in kvalitativna analiza. Da bi zagotovili celovitejši pogled na raziskovalni problem, smo uporabili različne metode. V prvi fazi smo stanje na izbranih šolah prepoznavali avtorji sami. Oblikovali smo skupen subjektivni zapis, v katerem smo povzeli stanje v treh izbranih zavodih. Uvodnim izhodiščem je sledilo zbiranje podatkov, in sicer s polstrukturiranim intervjujem, s katerim smo ugotavljali stališča ravnateljev, in z anketnim vprašalnikom, s katerim smo raziskali stališča učiteljev. K raziskavi smo iz vsakega zavoda povabili po deset učiteljev, ki smo jih izbrali glede na tri kriterije: spol (moški in ženske), starost oz. leta delovne dobe in stopnja izobraževanja oz. izobraževalni program, v katerem poučujejo (v osnovni šoli v razredih od 1. do 5. in od 6. do 9., v srednji šoli učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov v vseh štirih izobraževalnih programih).

Zaradi okoliščin, povezanih z razglasitvijo epidemije zaradi koronavirusa, in vzpostavitve izobraževanja na daljavo, kar je pogojevalo dostopnost in razpoložljivost učiteljev, smo se odločili, da v vzorec zajamemo le 30 respondentov.

Uvodna izhodišča

Opazamo, da vodstvo učiteljem pohval ne nameni pogosto. Pohvala je običajno del hospitacijskega zapisnika ali ocene letne delovne uspešnosti, lahko je del evalvacijskega pogovora po hospitaciji ali del uvoda pri reševanju konfliktov, kar je gotovo izraz ravnateljeve empatije. Morda je pogostejša na začetku učiteljeve poklicne poti, ko je lahko pomemben dejavnik pri utrjevanju njegove samozavesti in avtoritete. Ugotavljamo, da je v oceni delovne uspešnosti formulirana zelo splošno, pavšalno.

Osrednji dejavnik pri izrekanju pohval je odnos vodstva do šolske klime in kulture. Nekateri ravnatelji se v želji po izboljšanju medosebnih odnosov in šolske klime odločijo za strategijo pohvale. Priznanje je lahko namenjeno celotnemu kolektivu, in sicer za skupno delo in zavzetost zanj, za trud, prizadevnost in sodelovalni duh. Gradnik sodelovalne kulture je gotovo tudi pohvala po horizontali, npr. pri medsebojnih hospitacijah; tudi tu je ravnateljeva vloga ključna, saj mora tako obliko sodelovanja spodbujati in pogoje zanj zagotavljati prav ravnatelj. Pohvala je pogosto osebna; ravnateljeva javna pohvala ima večji motivacijski potencial, saj z njo ustvarjamo kolegialno kulturo, utrjujemo občutek pripadnosti

šoli, sporočamo, da smo empatični, in zagotavljamo podporo ter solidarnost.

Rezultati raziskave, opravljene med ravnatelji

Iz intervjujev izhaja, da vsi trije ravnatelji učitelju izrečejo pohvalo po dobro opravljenem delu, pri vidnejših ali celo izjemnih dosežkih ali rezultatih, eden pa tudi takrat, kadar s pohvalo lahko izboljša samopodobo posameznega učitelja.

Ravnatelji izrekajo tako osebno kot javno pohvalo, sodelavce pohvalijo ustno in pisno. Osebno izražena pohvala je lahko ustna, npr. po hospitacijah, ali pisna, največkrat poslana po e-pošti, javno pa pohvalo izrečejo na pedagoških konferencah ali videokonferencah in je velikokrat namenjena bodisi posamezniku ali skupini učiteljev, ki so sodelovali pri izvedbi dejavnosti ali prireditve. Ravnatelji so še priznali, da pohvalo večkrat pozabijo izreči.

Glede pogostosti izrekovanja pohvale so bili odgovori kar najbolj raznoliki: eden od ravnateljev je povedal, da pohvali takrat, ko se nekdo posebej izkaže, drugi, da pohvali kar pogosto, še posebej pri hospitacijah, tretji pa je poudaril, da to naredi predvsem po hospitacijah.

Vsi trije ravnatelji so se strinjali, da izrečena pohvala ugodno vpliva na klimo in kulturo šole, pri čemer se eden zaveda, da jih izreče premalo in premalokrat, drugi je izrazil prepričanje, da zaradi pohvale komunikacija postaja boljša, več je odprtosti in spoštovanja ter sproščenosti med sodelavci, tretji pa je opazil pozitivno spremembo, in sicer v prisotnosti učiteljev na formalnih in neformalnih srečanjih.

Dva ravnatelja sta se strinjala, da njuna pohvala vpliva na uvažanje novosti oz. sprememb pri pedagoškem delu; eden je to povezal s stopnjo motivacije pri učiteljih: kdor je notranje motiviran, ga pohvala lahko še dodatno motivira, tistega, ki ima slabo motivacijo, pa tudi ravnateljeva pohvala težko motivira.

Pohvala pozitivno vpliva na odnose med sodelavci: več je sodelovanja, zaupane naloge opravljajo bolj zavzeto in odgovorno, pripravljeni so poiskati nove rešitve. Dva ravnatelja sta še opozorila, da je včasih zaznati negativen odziv, kot je ljubosumje ali negodovanje, kar se pokaže posredno.

Rezultati raziskave, opravljene med učitelji

V anketi je sodelovalo 25 učiteljic in 5 učiteljev, starih od 26 do 62 let. Izobrazbena struktura je bila od V. stopnje do doktorata zna-

nosti. Petnajst respondentov poučuje v prvem ali drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, pet v tretjem, deset pa jih poučuje splošne ali strokovno-teoretične in praktične predmete v štirih izobraževalnih programih izbrane srednje šole.

Učitelje smo najprej prosili, da se opredelijo v zvezi s pojmom učinkovita povratna informacija, in sicer glede na njene različne vidike. Po njihovem mnenju je ravnateljeva povratna informacija učinkovita, kadar je konkretna, nazorna, celovita in upošteva različne vidike (delo, delovanje, vedenje). Učinkovitost povratne informacije učitelji povezujejo z izražanjem empatije, uporabna pa je tudi kot orodje za spopadanje z reševanjem konfliktov. Manj je učinkovitost pogojena s časovnim vidikom izrekanja in usklajenostjo z mnenjem, ki si ga o določenem vidiku učitelji ustvarijo sami.

Pohvalo v razmerju do povratne informacije učitelji dojemajo različno. Da gre za obliko kakovostne povratne informacije, menijo, kadar se nanaša tako na dobro opravljeno delo in dosežene rezultate kot na prizadevanje in angažiranost. Povratna informacija je ustrezna, če je priznanje resnično, iskreno in argumentirano. Pohvala je učinkovita tudi takrat, kadar zaposlene spodbuja in motivira ter podpira njihova stališča.

Glede na sporočevalca je za učitelje najpomembnejša ravnateljeva pohvala, in sicer zaradi njegove funkcije pedagoškega in poslovodnega vodje. Ravnatelj je pristojen za to, da vrednoti, ocenjuje in nagraduje zaposlenega. Skoraj enakovredna ravnateljevi je pohvala učencev. Učenci so zaradi neobremenjenosti najbolj iskreni ocenjevalci. Ker sta učiteljevo delo in prizadevanje osredinjeni nanje, je njihova pohvala priznanje za ustrezen pristop k delu, ustvarjanje pozitivne klime, kakovostno posredovano znanje in ustrezno organizacijo dela. V eni osnovni in v srednji šoli so učitelji omenili, da je pomembna tudi pohvala staršev, ki posredno, preko stališč učencev, ocenjujejo njihovo delo. Vpliv staršev je precejšen, zato njihovega mnenja ne smemo zanemariti. Učitelji na srednji šoli so izpostavili še pomen pohvale sodelavcev, saj sooblikuje dobre medosebne odnose. Sodelavci so pogosto tisti deležnik, ki delo posameznika najbolj pozna, zato je njihova ocena verodostojna in tehtna.

Pohvala, ki jo izreče ravnatelj, na učitelje vpliva dobro ali zelo dobro. Zavodi se razlikujejo po tem, kako pogosto v njih izrekajo pohvale, in tega ne gre posploševati. V eni šoli je osem učiteljev navedlo, da ravnatelj pohvalo izreče pogosto ali zelo pogosto, v drugih dveh pa to naredi le redko ali celo nikoli.

Glede vsebine pohvale so učitelji kot najpomembnejši vidik, za katerega si želijo biti pohvaljeni, izpostavili odnos do učencev, sledi priznanje za zavzetost. Zelo pomembna, zlasti v srednji šoli, sta prepoznavanje obvladovanja stroke in inovativnosti na področju metodike in didaktike in pohvala za to. Manj si učitelji želijo pohvale za ustvarjalnost, odnos in komunikacijo s starši ter reševanje konfliktov.

Podobno se učitelji opredeljujejo do doživljanja ravnateljeve pohvale v povezavi z njeno vsebino. Najpomembnejša je pohvala, ki je povezana z učiteljevim delom v razredu, manj tista, ki se nanaša na pristop k reševanju problemov. To, da jih ravnatelj prijazno ogovori, je v povprečju najmanj pomemben vidik pohvale.

Motivacijske dejavnike so učitelji v zavodih, vključenih v raziskavo, na štiristopenjski lestvici vrednotili različno. V osnovni šoli so najvišje ovrednotili dobre odnose z ravnateljem (povprečna ocena 3,85) in dobre odnose s sodelavci (3,75) ter možnost izrekanja kritičnega mnenja (3,65), za učitelje v srednji šoli pa so najmočnejši motivacijski dejavnik dobri odnosi s sodelavci (3,7), ustrezne delovne razmere (3,7), možnost samostojne izbire programov strokovnega izobraževanja in usposabljanja (3,6) in prav tako možnost izrekanja kritičnega mnenja (3,6). Dejavnika z najšibkejšim vplivom sta v vseh treh zavodih ravnateljeva pohvala in vključevanje v projekte.

Tudi stališča glede smotrnosti pogostejšega izrekanja pohval, katerega namen je spreminjanje pedagoškega dela zaposlenih, so bila po zavodih različna. V obeh osnovnih šolah je na to vprašanje pritrdilno odgovorila manj kot polovica učiteljev, v srednji pa je tovrsten vpliv pohvale prepoznalo kar sedem učiteljev od desetih. Učitelji naklonjenost pogostejšemu izrekanju pohval utemeljujejo z vplivom pohvale na samozavest, na občutek, da jih cenijo, in predvsem na motivacijo, kar ugodno vpliva na uvajanje sprememb. Osem učiteljev iz osnovnih in trije iz srednje šole je menilo, da pohvala ne prinaša sprememb v pedagoški praksi. Pripravljenost posameznikov na spreminjanje svojega dela bolj povezujejo z ravnateljevo neposrednostjo, jasnostjo njegovih sporočil ter argumentiranim in konstruktivnim pogovorom, ki vključuje tudi kritiko.

Učitelji, pri katerih je pohvala v preteklosti že vplivala na spreminjanje pedagoške prakse, so navedli različna področja, na katera vpliva: pri tistih v srednji šoli je med štirimi učitelji, ki so odgovorili pritrdilno, spodbudila tako več sodelovanja v projektih kot uvedbo metodičnih in didaktičnih novosti, pri učiteljih v eni

osnovni šoli izboljšanje pedagoških kompetenc in krepitev sodelovanja v kolektivu, v eni osnovni šoli pa pohvala ni niti pri enem učitelju spodbudila procesa uvajanja sprememb v pedagoško delo.

Povratna informacija in pohvala v praksi: kaj je pokazala naša raziskava?

Povratna informacija in pohvala sta ključna elementa procesa vrednotenja delovanja šole in na njem temelječega uvajanja sprememb, izboljšav, nadgradenj. Raziskovalci s področja učenja poudarjajo, da je povratna informacija oblika dialoške komunikacije, pri kateri so kakovost sporočila (tako v fazi kodiranja kot dekodiranja) in njeni učinki odvisni od več dejavnikov: časovnega vidika (kdaj je izrečena), ciljne usmerjenosti (ali izhaja iz zastavljenih ciljev), vsebinskega vidika (je specifična ali splošna oz. pavšalna, na katero raven posameznikovega učenja se nanaša (izvedba nalog, procesi, potrebni za izvedbo nalog, razvojna naravnost in uporabnost znanja, aktivacija nadaljnega učenja, samorefleksija, samovrednotenje)), čustvenega vidika (ali si želi sporočevalec vplivati na naslovnik in kako, kako se naslovnik odziva na sporočilo), formalnega vidika (kako je formulirana, kakšna je izbira besed) (Hattie in Timperley 2007; Wiggins 2012; William 2016).

Mnenja učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, so glede učinkovitosti povratne informacije pretežno usklajena z dognanji teoretikov in praktikov tako s področja učenja kot z drugih področij (vodenje v izobraževanju, upravljanje s človeškimi viri): povratna informacija mora biti *specifična, celovita, upoštevati mora različne vidike učenja* (kognitivni, procesni), biti mora *nazorna in argumentirana*. To, da anketiranci prepoznavajo njeno uporabnost pri reševanju konfliktov, in dejstvo, da je ne enačijo z mnenjem, ki so si ga o svojem delu ustvarili sami, nakazuje, da kakovostna povratna informacija *spodbuja k proaktivnemu vedenju, tj. razmišljanju o opravljenem delu, samovrednotenju in načrtovanju delovanja in vedenja v prihodnosti*. Pomembna je tudi čustvena komponenta povratne informacije; v smislu empatije so jo učitelji zelo visoko ovrednotili, s čimer so potrdili, da je odnosni vidik, ki temelji na osebni deleži vseh sodelujočih v komunikaciji in ustrezno definiranih odnosih, podmena za uspešno komunikacijo (Brajša 1994, 47). Na pomen vrednotenja čustvene dimenzije učiteljevega profesionalizma opozarja tudi Hargreaves (2005, 279). Kot manj pomemben se je pokazal časovni vidik podajanja povratne informacije. Raziskovalci svetujejo časovno ustrezno podajanje povratne

informacije, anketiranci pa tega vidika niso izpostavili kot bistvenega.

Te značilnosti kakovostno povratno informacijo tako umeščajo v širši kontekst strokovne ali popolne komunikacije, ki je »premišljena, načrtovana, zavestna«, poleg tega je zanjo značilen »uvid v sprejeto sporočilo in v dejanski učinek poslanega sporočila« (Brajša 1994, 51).

Po mnenju učiteljev je pohvala lahko tudi oblika povratne informacije. V primerjavi z izsledki študij (Hattie in Timperley 2007; Dweck 2008), ki učinkovitost pohvale v smislu implementacije učenja prepoznavajo le v primeru, ko se nanaša na procesno in metakognitivno raven učenja, pa za anketirane učitelje predstavlja kakovostno povratno informacijo, ko se navezuje na širok spekter okoliščin. Izrečena je lahko za prizadevnost, angažiranost, vloženo delo pa tudi za rezultate in dosežke. Menimo, da učitelji tudi v tem segmentu iz nje lahko izluščijo informacije o svojem delovanju in vedenju, ki sta ne nazadnje pogoj za doseganje določenih rezultatov. To potrjujejo mnenja ravnateljev, ki izrekanje pohvale po dobro opravljenem delu in vidnejših ter pomembnejših dosežkih povezujejo z vplivom na nekatere vidike učiteljevega profesionalnega dela (npr. večje zadovoljstvo, močnejša notranja motivacija). V skladu z dognanji teoretikov je pogoj za to, da je pohvala (v razmerju do povratne informacije) ustrezna, usklajenost s sporočevalcem (Brajša 1994; Jull in Jensen 2015) in z njegovo osebno govorico, s katero izraža svoja občutja, odkriva sebe in vzpostavi odnos z naslovnikom, kar sporočilu zagotavlja koherentnost in verodostojnost. Učitelji si želijo argumentiranih pohval, v katerih jih ravnatelj podpre, spodbudi, jim pomaga pri vrednotenju in načrtovanju profesionalnega dela. Njihove navedbe znova kažejo na to, da je nujno vzpostaviti *uspešno komunikacijo*; nujno je konkretizirati vsebino sporočila, argumentirati, primerjati, uporabiti osebni stil in ozavestiti, da je odnosni vidik komunikacije pomemben (Brajša 1994).

O tem, da je ozaveščenost o ciljni usmerjenosti povratne informacije in pohvale ter procesa profesionalnega učenja, tj. zorenja in rasti, pomembna, pričajo stališča učiteljev glede vsebine pohvale. Za učitelje je najpomembnejše, da drugi opazijo kakovostno delo z učenci, v srednji šoli, vključeni v raziskavo, pa zaradi specifičnosti izobraževalnih programov tudi poznavanje strokovnega področja.

Prakse izrekanja pohval ravnateljev so v zavodih, vključenih v raziskavo, različne. Raziskava med učitelji je pokazala, da ravna-

telja v dveh šolah pohvale izrekata pogosto, v eni pa redko. Ugotovili smo še, da ravnatelji kljub temu, da vedo, da pohvala pozitivno vpliva na klimo v zavodu, pohvalijo premalo in premalokrat. Pogosto je razlog za nezadostno pohvalo ali redko izrečeno priznanje neusklajenost pohvale s stilom vodenja. V takih primerih zaposleni potrditev poiščejo pri sodelavcih, saj menijo, da je pozitivna spodbuda po horizontali ključna za sooblikovanje dobrih odnosov in utrjevanje kolegialnosti. Blase in Kirby ugotavljata, da je zaradi negotovosti in spremenljivih vplivov učiteljevega dela na dosežke učencev in kakovost sprememb, ki jih želijo doseči, zunanje priznanje nujno (Blase in Kirby 2007, 16). Po mnenju Zengerja in Folkmana je redko izrekanje pohval sicer lahko povezano s pomanjkanjem časa, a je večino zadržkov mogoče pripisati miselni naravnosti vodje, ki meni, da je za doseganje učinkovitosti kolektiva pomembnejša kritika, izpostavljanje napak, nakazovanje boljših rešitev, korektivno vrednotenje. Nekateri so mnenja, da je hvaljenje zaposlenih znak šibkega vodenja, da lahko zaposleni zaradi pretiranega hvaljenja začne nazadovati, drugi pa preprosto ne znajo učinkovito pohvaliti (Zenger in Folkman 2017). Pohvala kot neposredno, izrecno in sistematično prepoznavanje učiteljevih dosežkov je po mnenju Marzana (2005, 43–44) ena od enaindvajsetih ključnih ravnateljevih odgovornosti oz. značilnosti učinkovitega vodenja.

Ravnateljova pohvala ima za zaposlene veliko težo, in to ne le zaradi njegovega vodstvenega položaja. Ravnatelj je v očeh učiteljev oseba, najbolj pristojna za vrednotenje njihovega dela, učitelji do njega čutijo odgovornost. Glede na sporočevalca so ravnateljevo pohvalo najvišje ovrednotili, čeprav se z vidika motivacije ni pokazala kot ključni dejavnik. Do podobnih rezultatov je prišla tudi Morettijeva, ki je v raziskavi, opravljeni med gimnazijskimi učitelji, ugotavljala pomen zadovoljstva in dejansko stanje pri zadovoljstvu z odnosi v povezavi z vodenjem in glede na različne kazalnike. Tudi tu pohvala ni med najpomembnejšimi dejavniki zadovoljstva z vodenjem (na petstopenjski lestvici je bila ocenjena s povprečno oceno 4,26), zabeleženo pa je bilo precejšnje razhajanje med tem, kako so učitelji ocenili pomembnost pohvale, in dejanskim stanjem zadovoljstva (povprečna ocena 3,75) (Moretti 2012, 38–39). Tudi iz Kovačičeve raziskave o kompetenčnem profilu ravnatelja izhaja, da ravnatelji in učitelji pohvalo (zajeta je v kompetencah »pohvala in nagrajevanje uspešnih sodelavcev« in »pohvala sodelavcev za dobro opravljeno delo«) različno vrednotijo. Čeprav so njen pomen učitelji ocenili z nižjo povprečno oce-

no kot ravnatelj (na štiristopenjski lestvici so ravnatelji omenjeni kompetenci ovrednotili z ocenama 3,3 oz. 3,4, učitelji pa z 2,84 oz. 2,94), jo učitelji med kompetencami, ki naj bi jih uspešen ravnatelj imel, uvrščajo višje kot ravnatelji. To velja za pohvalo, kadar je delo dobro opravljeno, ne pa tudi za nagrajevanje, kar po našem mnenju kaže, da učitelji pohvalo pojmujejo kot priznanje in ne kot orodje, ki omogoča doseganje druge koristi (Kovačič 2013, 75–78). Sklepamo torej lahko, da je za učitelje ravnateljeva pohvala pomembnejša, kot o njej menijo (in kot jo posledično uporabljajo) ravnatelji sami.

Učinki pohvale na uvajanje sprememb pri delu so, po mnenju učiteljev, omejeni, kar je v skladu tako z ugotovitvami raziskovalcev učenja in (menedžerskega) vodenja (Hattie in Timperley 2007; Wiggins 2012; Zenger in Folkman 2017) kot z izsledki mednarodnih raziskav, opravljenih med učitelji (npr. TALIS 2018) (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 108). Če si prizadevamo za kakovostne premike v poučevanju in spreminjanje pristopa k delu na splošno, je za učitelje dragocenejša kakovostna povratna informacija, tj. razčlenjeno, jasno, z argumenti podprto in ustrezno oblikovano sporočilo, ki v dialoški interakciji med sporočevalcem (ravnateljem) in naslovnikom (učiteljem) naslovniku konstruktivno in kolegialno omogoči uvid v preteklo delo in usmeritve za v prihodnje.

Kakšne so torej implikacije in razsežnosti pohvale? Vsi viri, na katerih sloni naša raziskava, priznanje in spodbudne besede povezujejo z *izboljšanjem medosebnih odnosov, izgrajevanjem pozitivne oz. spodbudne šolske klime, pogostejšim sodelovanjem in ustvarjanjem kolegialnosti med zaposlenimi*, ne nazadnje pa tudi s spreminjanjem šolske kulture, ki temelji na skupnih vrednotah in občutku pripadnosti. Do podobnih sklepov so prišli tudi Blase in Kirby (2007) ter Zenger in Folkman (2017), ki učinkovitost vodij povezujejo ravno z izrekanjem pohval. Uspešni vodje so občutljivi tako na potrebe zaposlenih v medosebnih odnosih kot na njihove potrebe v smislu samopotrditve. S pohvalo utrjujemo *samozavest*, povečujemo *zadovoljstvo* in *motivacijo*. O pomenu ravnateljevega vpliva je Erčuljeva (2017, 51) ugotovila, da je ta ravno na področju motivacije in vizije kulture ključen za učiteljev profesionalni razvoj. Subjektivni zapis in odgovori učiteljev potrjujejo, da mora biti pohvala *iskrena, pristna, v skladu z osebnostjo tistega, ki jo izreče, zanjo si mora ravnatelj vzeti čas*. Učinkovita bo le, če se bo nanašala na učiteljevo delo in dosežke, vsebinski vidik pa naj bo podkrepjen z ustrezno nebesedno komunikacijo.

Za učitelje, ki so sodelovali v naši raziskavi, so najpomembnej-

ši dejavnik motivacije dobri odnosi; v obeh osnovnih šolah so to predvsem odnosi z ravnateljem in nato s sodelavci, v srednji pa so na prvem mestu odnosi s sodelavci. Po tem, kako močno vpliva na motivacijo, v vseh treh šolah temu sledi možnost izrekanja kritičnega mnenja. Ker se vsi ti dejavniki uvrščajo na področje klime in kulture, lahko zaključimo, da je ključna ravnateljeva naloga *vzpostavljanje šolske klime in kulture, ki sta spodbudni, povezovalni, podporni, taki, da je posameznik cenjen*, poleg tega pa so *ustvarjeni in zagotovljeni pogoji za konstruktivne medosebne odnose* (npr. varnost, sprejetost, zaupanje, sproščenost). Da se pomena dobrih odnosov zavedajo tudi ravnatelji, potrjuje Kovačič (2013). V njegovi raziskavi (str. 73) so ravnatelji med zahtevanimi kompetencami na prva mesta postavili »odnosne kompetence oz. osnovne (temeljne) kompetence za vodenje, saj so pri vodenju najpomembnejši prav odnosi med vodjo in sodelavci. Ravnatelji s tem kažejo visoko zavedanje o pomenu tistih kompetenc, ki omogočajo sodelovanje z učitelji in drugimi sodelavci na šoli.«

Avtonomna učitelj in ravnatelj sta ozaveščena o sebi kot osebnosti in profesionalcu, neodvisna v presojanju, a se obenem zavedata potrebe po konstruktivnem sodelovanju. Menimo, da je lahko pohvala spodbuden element sodelovalne kulture, ki zahteva najprej spremembo v miselni naravnosti, predvsem pri ravnatelju, nato pa še pri drugih zaposlenih. S pohvalo bi tako dosegli tudi učinkovitejše vodenje, s katerim ravnatelj načrtno in s svojim zgledom spreminja šolsko klimo.

Kako torej spremeniti šolsko klimo in glede na izsledke naše raziskave in dognanja strokovnjakov posledično tudi kulturo? Pohvalo kot element šolske kulture bi spodbujali in si zanjo prizadevali v vsakodnevni komunikaciji (vrednota spoštljive komunikacije) in tako vplivali na prijetno počutje (npr. projekt »Hvala pohvale« – sebe in sodelavce pohvalim enkrat dnevno). O prednostih spodbudne besede in priznanja ter načinih njunega izrekanja bi lahko spregovorili strokovnjaki v okviru programov strokovnega izobraževanja, organiziranih v zavodih. Izražanje priznanja je treba uvesti na vse ravni po vertikali: razrednik naj skupaj z učenci pri urah oddelčne skupnosti izpelje dejavnosti, povezane z razumevanjem in izrekanjem pohvale (npr. Kdaj si učenci želijo pohvalo? Kako se ob izrečeni pohvali počutijo? Ali tudi drug drugega kdaj pohvalijo?). Pohvala naj bo prisotna tudi po horizontali; z vidika profesionalnega razvoja naj se učiteljem zagotovi kar največ možnosti (virov) za povratne informacije in pohvale v zvezi z njihovim delom: mentorstvo za učitelje začetnike, razvijanje medse-

bojnih hospitacij, uvedba listovnika za (samo)spremljanje in (samo)vrednotenje učenja in poučevanja, zlasti pri hospitacijah (npr. Kaj bi pri izvedbi svoje učne ure pohvalil? V katerem segmentu si bil najbolj uspešen?). Ravnatelj se lahko za uvajanje novega pristopa dodatno usposablja (npr. *coaching*), pomembno pa je, da pohvalo kot paradigmo nove kulture poklicnega sobivanja in delovanja ponotranji.

Sklep

Povratna informacija je osrednji instrument za spreminjanje prakse poučevanja in učenja. Z izpostavljanjem močnih področij pri učiteljih izboljša kakovost poučevanja in povečuje njihovo učinkovitost, z ugotavljanjem manj uspešnih praks deluje formativno, saj učiteljem pomaga odkrivati pristope, ki imajo na usvajanje znanja učencev omejen vpliv, in jih spodbuja k samorefleksiji. Povratna informacija je kakovostna le, če jo sporočevalec razume enako kot naslovnik.

Poleg vsebinske, procesne in metakognitivne sporočilnosti ima povratna informacija poudarjen čustveni moment, zaradi česar lahko vpliva na več ravneh. S pohvalo oz. priznanjem kot elementom povratne informacije sporočevalec (vodja) stopa na področje medosebnih odnosov, ki so vodilo vsake uspešne organizacije. Twentier (1999, 46) govori o uravnoveženem vodenju z glavo in s srcem; temeljno načelo takega vodenja je zavedanje o tem, da ničesar ne ustvarjajo organizacije, temveč ljudje. S priznanjem in spodbudno besedo zaposlenim/sodelavcem pokažemo, da zaupamo v njihove sposobnosti, s čimer sprožimo proces samozavedanja in jih spodbudimo, da razvijajo svoje zmožnosti. Prijazen odziv vodje neposredno vpliva na kakovost dela zaposlenih (Twentier 1999): »Če vodja natančno postavi cilje, pove svoje mnenje o delu zaposlenih in jim izkazuje spoštovanje, se bodo ti počutili varne in vplivne.«

Predpostavljamo lahko, da je izrekanje pohvale na splošno pogojeno z značajem in osebnostjo posameznika, z njegovimi izkušnjami tako v zasebnem kot poklicnem življenju, je izraz samozavesti in samospoštovanja. Zato bi se moral vsak učitelj, še posebej pa ravnatelj vprašati: Ali se kot vodja počutim sprejetega in spoštovanega? Ali je moja pohvala vir motivacije – in za koga? Ali sem pripravljen opaziti prizadevanje, napredek pri učiteljih? Kaj meni osebno pomeni pohvala?

Kot kažejo raziskave (Lee in Li 2015), lahko razmišljamo tudi

o čustveni inteligenci, saj gre za sposobnost komunikacije, ki lahko klimo in vzdušje izboljša, tako da lahko postaneta delovna in pozitivna, navdušujoča.

Krall (2003) in Lehr (2010) ugotavljata, da so za šolo, v kateri je klima pozitivna, značilni spoštljivi odnosi, občutek varnosti in visoka pričakovanja do učencev in njihovih dosežkov (Japelj Pavešić, Svetlik in Kozina 2012). Raziskave TIMSS (Japelj Pavešić, Svetlik in Kozina 2012, 385) so pokazale, da so, kadar je šolska klima pozitivna, učenci bolj motivirani za doseganje dobrih rezultatov in imajo bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov. Tudi Zabukovec poudarja, da je vzdušje v šoli odvisno od spektra odnosov med vodstvom, učenci in učitelji. K takemu odnosu po mnenju avtorice sodi tudi spodbujanje strokovnega oz. profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, kar posredno ali vsaj v nekaterih segmentih vpliva na boljše dosežke učencev (Zabukovec 1997 v Domović 1999).

Kakovostna povratna informacija in pohvala ravnatelja pomembno vplivata na učiteljev profesionalni razvoj. Z dobro, argumentirano in ustrezno oblikovano povratno informacijo ravnatelj neposredno vpliva na spreminjanje učne prakse. Posredno, z ustvarjanjem in zagotavljanjem pogojev za dobre medosebne odnose, pa gradi sodelovalno kulturo in utrjuje kolegialnost, kar ravno tako ugodno vpliva na profesionalni razvoj (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 136).

Zaključimo lahko, da je pohvala nekaj, česar se moramo tako učitelji kot ravnatelji v svojem profesionalnem razvoju priučiti. Nekaterim se to zgodi spontano, kdo drug si lahko to nalogo zastavi načrtno. Gre namreč za proces, ki zadeva našo komunikacijo z najbližjimi tako v domačem kot v delovnem okolju s sodelavci, učenci in vodstvom. Hkrati pa si s pohvalo, če jo razumemo kot potrditev – osebno in profesionalno –, gradimo mehke veščine in opolnomočenost.

V raziskavi smo ugotavljali, kateri vidiki vodenja so ključni za kakovostno in učinkovito medosebno komunikacijo na področju vrednotenja učiteljevega dela in v širšem kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja. Prepoznali smo tiste vidike povratne informacije in pohvale, ki so pomembni s stališča učiteljev, in tiste, ki se zdijo pomembni ravnateljem. Rezultatov zaradi majhnega vzorca ne moremo posploševati, vendar lahko na podlagi literature trdimo, da se razumevanje pohvale pri učiteljih razlikuje od tistega pri ravnateljih. Ključne ugotovitve raziskave so lahko konkretna in uporabna osnova za to, da ravnatelj kritično pretrse

svojo prakso in pristope k vodenju, vrednotenju dela zaposlenih in vzpostavljanju profesionalnega odnosa z njimi. Glede na specifične organizacije dela na različnih stopnjah izobraževanja in v različnih izobraževalnih programih bi bilo v prihodnje zanimivo raziskati, kako sta izrekanje pohval in njegova ključna implikacija, vzpostavljanje pozitivne klime, povezani z osebnostjo in značajskimi lastnostmi ravnatelja oz. kakšna je povezava med tipom vodenja, motivacijo pri učiteljih ter šolsko klimo in kulturo.

Literatura

- Blase, J., in P. Kirby. 2000. *Bringing Out the Best in Teachers: What Effective Principals Do?* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Brajša, P. 1994. *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Bredeson, P., in O. Johansson. 2000. »The School Principal's Role in Teacher Professional Development.« *Journal of In-Service Education* 26 (2): 385–401.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
- Bubb, S., in P. Earley. 2009. »Leading Staff Development for School Improvement.« *School Leadership & Management* 29 (1): 23–37.
- Buckingham, M., in A. Goodall. 2019. »The Feedback Fallacy.« *Harvard Business Review* 97 (2): 92–101.
- Casey Carter, S. 2016. *Quando la scuola educa – 12 progetti formativi di successo*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Cohn, A. 2017. »In Praise of Positive Feedback.« *Forbes*, 21 julij. www.forbes.com/sites/alisacohn/2017/07/21/in-praise-of-positive-feedback/
- Danielson, C. 2012. »Observing Classroom Practice.« *Educational Leadership* 70 (3): 32–37.
- Domović, V., 1999. »Šolska klima – kako in zakaj jo meriti?« *Psihološka obzorja* 8 (2–3): 167–190.
- Dweck, C. 2008. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Erčulj, J. 2002. »Kakovost – mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem.« V *Management, kakovost, razvoj: zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru z mednarodno udeležbo, Bernardin, 16.–17. november 2001*, 87–96. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–100.
- Erčulj, J., in B. Vodopivec. 2017. »Načrtovanje profesionalnega razvoja

- strokovnih delavcev v osnovnih šolah.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (3): 37–52.
- Goldrick, L., D. Osta, D. Barlin in J. Burn. 2012. *Review of State Policies on Teacher Induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. 2005. »The Emotions of Teaching and Educational Change.« V *Extending Educational Change*, ur. A. Hargreaves, 278–295. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J., in H. Timperley. 2007. »The Power of Feedback.« *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Japelj Pavešič, B., K. Svetlik in A. Kozina. 2012. *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Juul, J., in H. Jensen. 2010. *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Kovačič, D. 2013. »Kompetenčni profil ravnatelja osnovne šole v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Krall, H. (2003). »Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja.« *Sodobna pedagogika* 54 (2): 10–25.
- Lee, H.-H., in Li, M.-N. F. 2015. »Principal Leadership and Its Link to the Development of a School's Teacher Culture and Teaching Effectiveness: A Case Study of an Award-Winning Teaching Team at an Elementary School.« *International Journal of Education Policy and Leadership* 10 (4): 1–17.
- Lehr, C.A. (2010). »School Climate.« *Encyclopedia of School Psychology*, ur. S. W. Lee, 471–472. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Logaj, V., A. Trnavčević, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šola*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Markič, P., in V. Poličnik. 2019. »Teorije organizacij in vodenje: gradivo za udeležence; 2019/2020.« Šola za ravnatelje, Ljubljana.
- Marzano, R. J. 2005. *School Leadership That Works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Moretti, M. 2012. »Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 33–48.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Robinson, K., L. Aronica. 2015. *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.
- Sadler, D. R. 1989. »Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.« *Instructional Science* 18 (2): 119–144.
- Spencer, N. 2010. »How to Make Praise Art of Your Workplace Culture.« *The Globe and Mail*, 21. oktober. <https://www.theglobeandmail.com/report-on-business/careers/career-advice/how-to-make-praise-part-of-your-workplace-culture/article4529942/>

- Twentier, J. D. 1999. *Pozitivna moč pohvale: kako s pohvalo spodbudimo ljudi k uspehu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. 2020. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vidic, F., ur. 1997. *Kako razviti uspešno podjetje*. Ljubljana: GEA College.
- Wiggins, G. 2012. »Seven Keys to Effective Feedback.« *Educational Leadership* 70 (1): 10–16.
- William, D. 2016. »The Secret of Effective Feedback.« *Educational Leadership* 73 (7): 10–15.
- Zenger, J., in J. Folkman. 2014. »Your Employees Want the Negative Feedback You Hate to Give.« *Harvard Business Review*, 15 januar. <https://hbr.org/2014/01/your-employees-want-the-negative-feedback-you-hate-to-give>
- Zenger, J., in J. Folkman. 2017. »Why Do So Many Managers Avoid Giving Praise?« *Harvard Business Review*, 2. maj. <https://hbr.org/2017/05/why-so-many-managers-avoid-giving-praise>
- Zabukovec, V. 1997. »Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo.« V *Školsko i razredno - nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*, ur. H. Vrgoč, 24-32. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- **Tinkara Mihačič** je pomočnica ravnateljica na Osnovni šoli Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper. tinkara.mihacic@gmail.com
- Jolanda Bikić** je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Kungota. jolanda.bikic@gmail.com
- Petra Vončina** je učiteljica slovenščine na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana. petra.voncina@guest.arnes.si